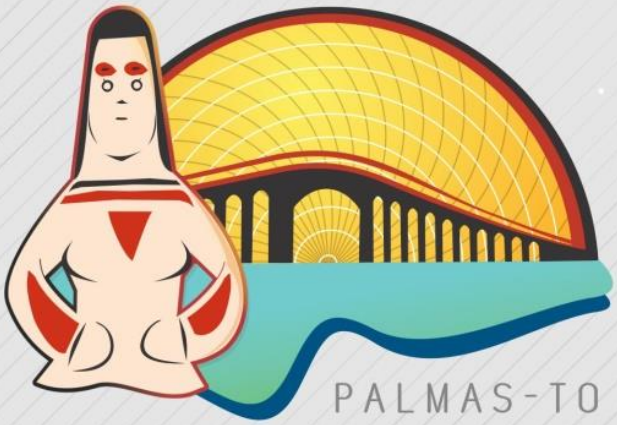
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Damião Rocha
Jocyléia Santana
Liliane Machado
Marcos Irondes
Marcos Maia
(Organizadores)



PALMAS-TO

II INTERFOR
VII ENFORSUP

II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

VII ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

ANAIS

Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPPGE
Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação PPGE

II INTERFOR - VII ENFORSUP

Encontro Internacional sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior. Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: currículo, saberes e práticas pedagógicas.

CADERNO DE RESUMOS

Universidade Federal do Tocantins – UFT
PALMAS - TOCANTINS - BRASIL
12 a 15 de setembro de 2017

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil, 12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

COMITÊ CIENTÍFICO

Comitê Científico Central

Profª. Drª. Carmem Lúcia Artioli Rolim (UFT)
Profª Drª. Ilma Passos Alencastro Veiga (Emérita UnB)
Prof. Dr. Damião Rocha (UFT)
Prof. Pós-Dr. Geraldo da Silva Gomes (Unitins)
Prof. Dr. Marcelo Andrade Gustavo de Souza (PUC-Rio)
Prof. Dr. Idemar Vizolli (UFT)
Profª Drª. Tânia Suely Azevedo Brasileiro (Ufopa)
Profª. Drª. Isabel Auler (UFT)
Prof. Dr. Márcio Antonio da Silveira (UFT)
Profª Drª. Valdirene Cássia da Silva (Ulbra)
Prof. Pós-Dr. Edvaldo Souza Couto (UFBA)
Profª Drª, Bruna Irineu (UFT)
Profª. Pós-Drª. Maria José de Pinho (UFT)
Profª. Drª. Neila Barbosa Osório (UFT)
Prof. Pós-Dr. Fernando Altair Pocahy (Uerj)
Profª. Drª. Rosilene Lagares (UFT)
Ms. Marcos Felipe Gonçalves Maia (UFT)

Comitês Científicos Regionais - Região Norte

Profª. Drª. Olgaíses Maués (UFPA)
Prof. Dr. Damião Rocha (UFT)
Profª. Drª. Jocyléia Santana (UFT)
Prof. Dr. Idemar Vizolli (UFT)
Profª. Drª. Carmem Artioli (UFT)
Profª. Drª. Rosilene Lagares (UFT)
Profª. Drª. Tania Brasileiro (Ufopa)
Prof. Dr. Idemar Vizolli (UFT)
Profª. Drª. Maria José de Pinho (UFT)

Região Nordeste

Profª. Drª. Ana Maria Iorio Dias (Uece)
Prof. Dr. Jacques Therrien (Uece)
Profª. Drª. Cristina Maria Teixeira D'Avilla (UFBA/Uneb)
Prof. Dr. Francisco Kennedy (UFPE)
Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Profª. Drª. Meirecele Calíopi Leitinho (UFC)
Profª. Isabel Maria Sabino de Farias (Uece)
Profª. Silvina Pimental Silva (Uece)

Região Centro-Oeste

Profª. Drª. Edileuza Fernandes da Silva (UnB)
Profª. Drª. Liliana Campos Machado (UnB)
Profª. Drª. Cleide Maria Quevedo Quixada Viana (UnB)
Profª. Drª. Maria Emília Gonzaga de Souza (UnB)
Profª. Drª. Maria do Carmo Nascimento Diniz (UnB)
Profª. Drª. Rita Silvana Santana (UnB)
Profª. Drª. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas (UnB)

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenador-Geral
Dr. Damião Rocha (Rides - Norte/PPGE/UFT)
Coordenadora-Geral Adjunta
Drª. Jocyléia Santana (Rides - Norte/PPGE/UFT)
Presidente de Honra da Rides
Drª. Ilma Passos (Professora Emérita/UnB)
Presidente da Rides
Drª. Liliane Machado (UnB)
Mestrando Marcos Irondes (PPGE/UFT)
Drª. Denise Capuzzo (PPGE/UFT)
Ms. Marcos Maia (UFT)
Drª. Daniela Maldonaldo (Bolsista PPGE/UFT)
Ms. Mania Maristane (Unimontes)
Georgia Carneiro (Téc. DTE/UFT)
Glinnys Homrich (Sec. Coord. PPGE/UFT)
Drª. Tânia Brasileiro (Ufopa)
Ms. Lucas Xavier Brito (UFT)
Mestrando Demis Carlos Gomes (PPGE/UFT)
João Carlos (Educação Básica)
Ms. Valtuir Soares (DTE/UFT)
Mestrando Sérgio Granetto (PPPGE/UFT)
Drª. Marluce Zacariotti (PPGE/UFT)
Ms. Silvânio Coelho (Seduc/TO)
Ms. Luciano Zilli (Seminário Teológico Palmas/TO)
Mestrando Tomaz Martins Filho (PPGE/UFT)

REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE/UFT)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT)
Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação (PPPGE/UFT)
Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)

APOIO

Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP/Capes
Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins-Fapto

U F T

Reitor da Universidade Federal do Tocantins
Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora da Universidade Federal do Tocantins
Ana Lúcia de Medeiros

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Raphael Pimenta

Pró-reitora de Graduação
Vânia Maria Passos

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Jocyléia Santana dos Santos

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
José Damião Trindade Rocha

Presidente do Instituto de Pesquisa e Extensão em Educação
Idemar Vizolli

Presidenta da Rede de Pesquisa Rides
Liliane Campos Machado

Presidenta de Honra da Rides
Ilma Passos Alencastro Veiga (Professora Emérita/UnB)

Coordenadora da Rede de Pesquisa Riec/TO
Maria José de Pinho

Representante da Anpae/Seção/TO. Observatório PME/TO
Rosilene Lagares

Coordenador do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas
Eduardo Cezari

http://ww2.uft.edu.br/ii-interfor

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas – NEPCE/UFT

História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação - HISTEDBR/UFT

Formação de Professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino - UFT

Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas - UnB

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Palmas

U58a Universidade Federal do Tocantins.
Anais do II Encontro Internacional Sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (INTERFOR) e do VII Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP)./ Universidade Federal do Tocantins; Universidade de Brasília - Palmas, 2017.

1592 f.

Inclui bibliografia.

ISBN **978-85-5659-012-1**

1. Trabalhos Acadêmicos. 2. Educação 3. Tocantins 4. Universidade de Brasília I. Título.

CDD: 330

Bibliotecário: Marcos Maia
CRB2: 1.445
Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO GERAL . ……..……....	008
APRESENTAÇÃO. …….	**013**
HISTÓRICO DO ENFORSUP E INTERFOR. ……...	**014**
A REDE DE PESQUISA RIDES. …….	**018**
FALA DO COORDENADOR GERAL. ……...……	**019**
A IDENTIDADE VISUAL DO II INTERFOR. ……..…….	**022**
RESUMOS. ……..	**024**
ARTIGOS COMPLETOS. …….	**065**
ANEXOS……...……	**1529**

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

PROGRAMAÇÃO GERAL

Horários	Dia 12/09/2017 - Terça-feira	Local
14h às 19h	**Credenciamento** (inscritos c/ apresentação de trabalho e ouvintes) Secretaria do evento: Glinnys Homrich. Geórgia Carneiro	Coordenação PPGE/UFT Bloco III Sala 29 Piso Superior
19h às19h30	**Momento Cultural de Acolhimento** Coordenação: Márcia Sommer - mestranda PPGE/UFT. Alunos PET/Pedagogia. Velhos do Programa UMA	Auditório do Cuica
19h30 às 20h30	**Cerimonia de Abertura** Reitor da UFT: Luis Eduardo Bovolato Vice-Reitora: Ana Lúcia de Medeiros Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Raphael Pimenta Pró-reitora de Graduação: Vânia Maria Passos Diretor do Câmpus: Marcelo Leineck Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Jocyléia Santana Presidenta da Rede Rides: Liliane Campos Machado Coordenadora da Rede Riec/TO: Maria José de Pinho Representante da Anpae/Seção/TO. Observatório PME/TO. Programa PET/Pedagogia: Rosilene Lagares Coordenador do Curso de Pedagogia: Eduardo Cezari Coordenadora do Programa Universidade da Maturidade (UMA): Neila Osório Secretário Municipal de Educação de Palmas: Danilo Melo Coordenador Geral do II INTERFOR: Damião Rocha	Auditório do Cuica
20h30 às 22h30	**Conferência de Abertura** (*Opening Conference*) ***Enseñanza, Transmisión y Globalización: flujos de información en el mundo globalizado y desigualdades entre los hemisferios Norte y Sur*** *(Teaching, Transmission and Globalization: information flows in the globalized world and inequalities between the Northern and Southern hemispheres)*	Auditório do Cuica

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil, 12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

	Roberto Aparici - Doutor da Universidade Nacional de Educação a Distância - UNED (Espanha) en Ciencias de la Educación. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA-Argentina). Dirige en la UNED el Máster en "Redes sociales y aprendizaje digital. Mediadores: Drª Suzana Giliolli – Coordenadora Núcleo UAB/UFT. Ms. Valtuir Soares - Coordenador Adjunto Núcleo UAB/UFT. Coordenador Financeiro do II INTERFOR.	
Horários	**Dia 13/09/2017 - Quarta-feira**	**Local**
14h às 16h	**Pôsteres e Comunicações Orais** Coordenação: Drª Carmem Artiolli (PPGE/UFT). Drª Berenice Ayres (PPGE/UFT). Marcos Irondes (mestrando PPGE/UFT)	Salas de Aulas Bloco B e C
16h às 17h	**Grupo de Trabalho - Carta de Palmas – Rede Rides** *(Working Group - Letter of Palmas – Rides)* Liliane Campos Machado (UnB) Francisco Kennedy (UFPE) Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI) Jocyléia Santana dos Santos (UFT) Olgaíses Maués (UFPA) Tânia Brasileiro (Ufopa) Damião Rocha (UFT)	Bloco III Sala 24
19h às 19h30	**Momento Cultural**	Auditório do Cuica
19h30 às 21h	**Palestra: A pesquisa e a internacionalização dos programas de pós-graduação do Brasil.** *(The research and internationalization of Brazil's postgraduate programs)* **Raphael Sanzio** – Pós-Doutorado pela *United State Department of Agriculture* USDA, ARS-AFRS, Estados Unidos. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFT. Mediadores: Drª Jocyléia Santana – Coordenadora PPGE/UFT. Dr. Idemar Vizolli – Instituto de Educação IPEX-UFT. Rede Nacional ProfMat/UFT.	Auditório do Cuica
21h às 22h30	**Conferência: O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** *(The perverse dualism of the Brazilian public school: the school of knowledge for the rich, the school of social acceptance for the poor)*	Auditório do Cuica

	José Carlos Libâneo – Pós-Doutorado pela Universidade de Valladolid, UVA, Espanha. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Professor Titular da PUC/GO Mediadores: Drª Rosilene Lagares – Anpae/TO – PPGE/UFT. Dr. Damião Rocha – Coordenador Geral II INTERFOR - PPGE/UFT.	
Horários	**Dia 14/09/2017 - Quinta-feira**	**Local**
8h30 às 9h	**Momento Cultural**	Auditório do Palácio Araguaia
9h às 10h30	**Mesa-Redonda 1** **Currículo e Formação de Professores para a Educação Básica e Superior** *(Curriculum and Formation Education for Basic and Higher Education)* **Lívia Freitas Fonseca Borges** (UnB) – Doutora pela UnB. Diretora da Faculdade de Educação FE/UnB. **Manuel Will** – São Tomé e Príncipe (África). Doutor em Ciência da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. **Damião Rocha** – Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFG. Docente do PPGE/UFT. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT) **José Wilson Melo** - Estágio Pós-doutoral na *Université* de Montréal - UdM, Canadá. Doutorado *em Didacta e Organización Escolar* pela Universidade de Santiago de Compostela - USC, Espanha (2008); *Estudios de Tecero Ciclo* pela Universidade de Santiago de Compostela – USC. Coordenação: Dr. Eduardo Cezari (PPGE/UFT) – Coordenador do curso de Pedagogia UFT/Palmas. Drª Juciley Evangelista – Anfope/TO	Auditório do Palácio Araguaia
14h às 16h	**Pôsteres e Comunicações Orais** Coordenação: Drª Denise Capuzzo (PPGE/UFT-MP). Ms. Marcos Maia (BIBLIOTECA/UFT). Drª Daniela Maldonaldo (pós-doutoranda PPGE/UFT/Capes)	Salas de Aulas Bloco B e C
16h às 17h	Leitura e Aprovação da "Carta de Palmas" Rede de Pesquisadores da Rides	Auditório do Palácio Araguaia
19h às 19h30	**Momento Cultural**	Auditório do Palácio Araguaia

19h30 às 21h30	**Mesa-Redonda 2** **Saberes e Práticas Pedagógicas Inovadoras** *(Innovative Pedagogical Knowledge and Practices)* **Francisco Kennedy** - Pós-doutorado pela *Université du* Québec à Montréal - Canadá. **Liliane Machado** (UnB) – Doutorado em educação pela UFU. Presidente da Rede Rides. Coordenadora Curso de Pedagogia da FE/UnB. **Mânia Maristane Maia** – Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes **Tânia Brasileiro** – Pós-doutorado na Catédra Vygotsky da Faculdade de Psicologia da *Universidad* de La Havana – Cuba. Doutorado em Educação - *Universidad* Rovira i Virgili – Espanha. Coordenação: Drª Maria José de Pinho – Riec/TO. Drª Marluce Zacariotti – PPGE/MP	Auditório do Palácio Araguaia
21h30 às 22h	**Lançamento de Livros** Coordenação: Drª Jocyléia Santana – Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação/UFT. Dr. Damião Rocha – Coordenador do Mestrado Profissional em Educação/UFT.	Auditório do Palácio Araguaia
Horários	**Dia 15/09/2017 - Sexta-feira**	**Local**
8h30 às 9h	**Momento Cultural**	Auditório do Palácio Araguaia
9h às 10h	Eleição da Nova Diretoria da Rides Rede de Pesquisadores e IES sede do VIII Enforsup e III Interfor 2019	Auditório do Palácio Araguaia
10h às 11h30	**Conferência de Encerramento** *(Closing Conference)* **Formação, Docência na Escola e na Universidade: Metodologia Participativa e Colaborativa** *(Formation, Teaching in School and University: Participatory and Collaborative Methodology)* **Ilma Passos Veiga** (Professora Emérita da UnB) - Pós-Doutorado pela Unicamp. Presidenta de Honra da Rides Mediadores: Drª. Liliane Machado (Rides/UnB) - Drª. Jocyléia Santana (Rides/UFT)	Auditório do Palácio Araguaia

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil, 12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

APRESENTAÇÃO

É com o reconhecimento e a valorização do esforço docente e nossa certeza da importância das redes de pesquisadoras e pesquisadores que disponibilizamos à comunidade acadêmica os trabalhos apresentados no VII Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP) e II Encontro Internacional sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (INTERFOR), realizados na cidade de Palmas, capital do Tocantins, região Norte do Brasil.

O evento se deu nos dias e noites quentes do cerrado tocantinense, centrão do Brasil, desta Amazônia biodiversa, com assimetrias Sudeste – Norte, mas também com muitas boas praticas de pesquisas em educação. Entre os dias 12, 13, 14 e 15 de setembro de 2017, no período da estiagem amazônica, foram construídos intensos debates, mesas-redondas, encontros, palestras, reuniões e muitas comunicações e diálogos.

Ao todo foram mais de setenta resumos e cento e quinze artigos completos. Os temas versaram das mais variadas áreas (que não ousamos nomear uma a uma para não sermos injustos). Podemos ressaltar que todos esses trabalhos foram apresentados com afeto, com responsabilidade, com garra e vontade de uma educação transformadora e emancipadora. Professoras, professores, técnicos, especialistas, pesquisadoras e pesquisadores de perto e de longe, do Brasil e do exterior, estiveram juntos e juntas em prol da reflexão da "Formação de Professores: currículo, saberes e práticas pedagógicas" em tempos tão difíceis para a democracia e a educação brasileiras. Além disso, conjuntamente e em parceria, a estes eventos, estão sendo realizados os seguintes eventos interseccionados: o XII Simpósio de Educação do Câmpus de Palmas e a RTF do Projeto Rede de Formação Continuada UFT/Fapto.

Estes anais é um pretexto, um convite para você leitor/a se debruçar sobre essa extensa produção e se avivar com as reflexões. Conheçam essas produções, citem, re-escrevam, conversem e divulguem o que no Norte do Brasil, na Amazônia Legal, se pensou sobre educação básica e superior neste evento, incuindo a Carta de Palmas. UM evento de comunidades sediado pela PPGE/UFT e organizado pela Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES).

Comissão organizadora

HISTÓRICO DO ENFORSUP E INTERFOR

O Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (Enforsup) nasceu a partir da criação da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (Rides) e da necessidade de se criar um espaço de diálogo e intercâmbio entre pesquisadores dessas regiões, com o intuito de produzir uma convergência de olhares sobre a formação docente para o Ensino Superior e a Educação Básica.

O Enforsup foi instituído em 2008 – ano de realização de sua primeira edição. O **I Enforsup** ocorreu nos dias 31 de março e 01 de abril de 2008 em Fortaleza/CE, com o objetivo de promover a articulação inter-regional de grupos de pesquisas. O encontro foi organizado nos seguintes eixos:

1. Pedagogia Universitária: saberes e condições de trabalho na educação superior e na educação profissional-tecnológica;
2. Profissão, Profissionalismo, Profissionalização e Desenvolvimento: modelos em busca de uma política de formação docente para a educação superior;
3. Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas, relação docente-aprendiz, formação para atuação com/na diversidade;
4. Articulação ensino-pesquisa-extensão, conhecimento-cultura, teoria-prática na formação docente para a educação superior.

O encontro contou com a participação de profissionais, pesquisadores e estudantes das três regiões. Em decorrência das discussões apresentadas pelos quatro grupos de trabalho, foi elaborada a "Carta de Fortaleza" contendo proposições e entre elas a proposta de criação da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior (Rides), em articulação e parceria com outras redes e fóruns, em âmbito nacional e internacional.

O **II Enforsup** foi realizado nos dias 06 a 08 de dezembro de 2009, em Belém/PA, com o objetivo de compreender a necessidade de desenvolvimento profissional docente na educação superior, bem como a integração das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O evento procurou contemplar as seguintes temáticas:

1. Ensino e aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas; relação docente- aprendiz; formação para atuação com/na diversidade; articulação ensino- pesquisa-extensão, conhecimento e cultura, teoria-prática na formação docente para a Educação Superior.
2. Pedagogia Universitária: modelos em busca de uma política de formação docente para a Educação Superior (profissão, profissionalismo, profissionalização e desenvolvimento profissional - saberes e condições de trabalho na Educação Superior e na Educação Profissional-Tecnológica).

Em plenária final foi aprovada a "Carta de Belém".

O **III Enforsup** reuniu, no período de 1° a 03 de setembro de 2011, na cidade de Salvador/BA, professores, pesquisadores e estudantes. O objetivo central do encontro foi o de ampliar e aprofundar estudos e discussões sobre a educação superior a partir de três eixos temáticos, a seguir especificados:

1. Docência; Ensino e aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica; relação professor-aluno mediada pelos saberes;
2. Práticas pedagógicas na educação superior e profissional-tecnológica;
3. Desenvolvimento profissional: Formação docente para atuação com/na diversidade na Educação Superior e Profissional-Tecnológica; condições de trabalho.

Neste III Enforsup buscou-se estabelecer intercâmbios com universidades, instituições de ensino e pesquisa de graduação e pós-graduação, públicas e privadas, institutos federais de educação profissional e tecnológica, e com pesquisadores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, resultando na "Carta de Salvador".

O **IV Enforsup** aconteceu em Uberlândia/MG, no período de 13 a 15 de setembro de 2012. O objetivo orientador do encontro foi o de ampliar e aprofundar o debate, a reflexão, a socialização de experiências e a divulgação de pesquisas científicas acerca do desenvolvimento profissional docente para a educação superior Os eixos temáticos foram:

1. Ensino, Aprendizagem Pesquisa e Avaliação na Educação Superior e Profissional-Tecnológica.
2. Desenvolvimento Profissional Docente para atuação com/na diversidade na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: saberes pedagógicos, identidade profissional, currículo e formação pedagógica.

3. Políticas de Formação Docente para a Educação Superior e Profissional-Tecnológica: condições de trabalho; precarização do trabalho docente e mal-estar docente.

Frente ao exposto, os participantes da Rides no IV Enforsup aprovaram em assembleia a "Carta de Uberlândia" contendo reivindicações e recomendações.

O **V Enforsup** coordenado pela Universidade Federal do Piauí, ocorreu no período de 25 a 27 de agosto de 2013, em Teresina/PI com o objetivo de ampliar e aprofundar o debate, a reflexão, a socialização de experiências e a divulgação do cenário docente na educação superior no século XXI. Os participantes aprovaram a "Carta de Teresina", contemplando e reafirmando o conteúdo expresso nas Cartas de Fortaleza (2008), de Belém (2009), de Salvador (2011), de Uberlândia (2012) por entenderem que ainda expressam encaminhamentos resultantes de reflexões acadêmicas coletivas que permanecem atuais. Esse encontro contemplou as seguintes temáticas:

1. Pedagogia Universitária: saberes e condições de trabalho na educação superior e na educação profissional-tecnológica.
2. Profissão, Profissionalismo, Profissionalização e Desenvolvimento: propostas em busca de uma política de formação docente para a educação superior.
3. Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas, relação docente-aprendiz, formação para atuação com/na diversidade.
4. Articulação ensino-pesquisa-extensão, conhecimento-cultura, teoria-prática na formação docente para a educação superior.
5. Gestão pedagógica no âmbito da docência superior.
6. Políticas educacionais para educação superior e profissional tecnológica.

O **VI Enforsup**, coordenado pela Universidade de Brasília, ocorreu no período de 13 a 15 de maio de 2015, juntamente com a primeira edição do Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior (**I Interfor**), em Brasília/DF, com o objetivo de possibilitar o aprofundamento das discussões entre pesquisadores e profissionais envolvidos com a Educação Básica e Superior sobre o papel do currículo e da avaliação na formação docente em instituições educativas. Esse encontro teve os seguintes eixos temáticos:

1. Formação Docente: aprendizagem e desenvolvimento profissional; Formação e inovação na Educação Básica, Superior e Tecnológica; Tecnologias, educação e seus sentidos formativos.

2. Currículo na Educação Básica, Superior, Profissional e Tecnológica.
3. Avaliação na Educação Básica, Superior, Profissional e Tecnológica. Diferentes níveis de avaliação: larga escala, institucional e das aprendizagens.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

A REDE DE PESQUISA RIDES

A formação da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides) é o mecanismo proposto para o intercâmbio contínuo de conhecimentos, métodos investigativos e alternativas entre as instituições educativas das três regiões participantes.

A Rides é constituída por pesquisadores que investigam o tema Formação/Desenvolvimento Profissional Docente para a Educação Básica e Superior nos programas de pós-graduação das três regiões, ou outras, nacionais e internacionais.

A Rides tem por objetivos:

I. Democratizar o conhecimento e análise das políticas públicas para educação superior e básica, bem como viabilizar produções científicas coletivas.

II. Formular diretrizes básicas que permitam o fortalecimento das ações comuns e inerentes aos grupos de pesquisa dos membros participantes.

III. Contribuir com estudos e resultados de pesquisas realizadas, para a formulação e implementação de políticas públicas, diretrizes e ações voltadas para Formação/Desenvolvimento Profissional Docente para a Educação Básica e Superior, em articulação e parcerias com outras redes e fóruns, em âmbito nacional e internacional, com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil.

IV. Contribuir para a elaboração, implementação e avaliação de programas de desenvolvimento profissional docente para a Educação Básica e Superior.

V. Apoiar e encaminhar aos diversos fóruns (de diretores de centros e faculdades de educação, de coordenadores de cursos de pós-graduação em Educação, de pró-reitores de graduação, de pesquisa, pós-graduação e extensão, entre outros, mais diretamente ligados à temática) e às instâncias deliberativas, demandas e solicitações provenientes dos resultados dos encontros da Rede.

VI. Promover eventos científicos na área da Docência na Educação Básica e Superior.

VII. Socializar resultados das produções científicas destacando entre elas os relatórios de pesquisas, trabalhos em anais de eventos, inovações pedagógicas, bem como as ações/atividades de programas de formação/desenvolvimento profissional docente.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

FALA DO COORDENADOR GERAL

Prezadas autoridades institucionais, colegas das nossas entidades: Anped, Anpae, Observatório dos Planos Municipais, Rede Riec. Pesquisadoras, pesquisadores, colegas da rede de pesquisa Rides. Participantes do II INTERFOR e VII ENFORSUP.

Estamos felizes de recebê-los aqui em Palmas, na Universidade Federal do Tocantins. Este é um evento de formação da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Temos mais de 300 trabalhos de pesquisa concluída ou em andamento para serem apresentados nestes dias. Portanto, essa rede de pesquisadoras e pesquisadores, é um mecanismo proposto para o intercâmbio contínuo de conhecimentos, métodos investigativos e alternativas entre as instituições educativas das três regiões participantes: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. E quero destacar a Carta de Palmas, que será elaborada neste dias também, em que seu conteúdo, traduz os desafios e as demandas que fazemos as autoridades em relação à escola, à Universidade, à educação básica e superior.

Muchas gracias al compañero, doctor Roberto Aparici *de la Universidad Nacional de España - UNED por estar a ca, haber aceptado nuestra invitación. Conocemos de su esfuerzo por venir a Brasili saliendo de Madrid en España. Muchas gracias! Bienvenido* Aparici.

Agradecemos a presidência da Rides (Drª Liliane Machado da UnB, Dra. Tania Brasileiro - Ufopa e Drª Ilma Passos – professora emérita da UnB), por confiarem na nossa capacidade de sediar um evento desse porte no nosso Programa de Pós-Graduação em Educação e os demais colegas das instituições parceiras: UnB, UFT, UFPA, UFOPA, UFPE, UFPI aqui presentes e representadas.

Agradeço a nossa coordenadora do PPGE, Drª Jocyléia Santana e na sua pessoa meu reconhecimento ao trabalho empenhado neste evento, dos nossos docentes, técnicos, orientandos do nosso Programa, aos nossos mestres em Educação, egressos, que continuam trabalhando conosco. A colegas de outras instituições que nos apoiaram com informações, com indicações, com dados na nossa fan page, no site oficial do evento.

O II INTERFOR e VII ENSORSUP foi aprovado em maio de 2015 na UnB em Brasília. De lá pra cá, iniciamos seu planejamento. E na atual conjuntura brasileira,

elaborar planos estratégicos não nos tira dos riscos, da imprevisibilidade e da instabilidade. Durante este tempo/espaço ocorreram muitas mudanças que nos impuseram mais desafios, incluindo o falecimento em 1º de maio deste ano, da Drª Isabel Auler, magnífica reitora da UFT, entusiasta, mulher trabalhadora, minha amiga e apoiadora deste evento. Ela, da gestão da Universidade, do nosso Programa de Pós-Graduação, do curso de Pedagogia.

Mas a vida é feita de chegadas e partidas, de momentos tristes e felizes. No mês passado no VI Seminário Contemporâneo do PPGE, dentre defesas de dissertações e trabalhos tivemos a honra da presença de Dr. Ildeu Moreira Coelho (UFG), que completou 50 anos de magistério.

Por diversos motivos, prezados participantes, queridas mulheres da Rides, nossa identidade visual é a representação da boneca Ritxoko. O elemento visual principal da marca está nessa boneca, a Ritxoko. Símbolo do povo indígena Karajá que vivem na ilha do bananal.

A Ilha do Bananal é a maior ilha genuinamente fluvial do mundo, com cerca de vinte mil quilômetros quadrados de área cercada pelos rios Araguaia e Javaés.

A boneca Ritxoko é patrimônio cultural do Brasil registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) desde 2012. Feitas de cerâmica, as bonecas representam vários aspectos do modo de ser e de viver desse povo tradicional. Além disso, remetem ao processo educativo por simbolizarem crenças, valores e conhecimentos que são transmitidos de geração em geração tanto pelo processo de confecção artesanal, restrito às mulheres, quanto pela utilização lúdica das bonecas pelas crianças da comunidade.

Por fim agradeço ao Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP da Capes, que através da concorrência em edital nacional, aprovou o orçamento que pleiteamos para realização desse evento, e foi por conta desse financiamento, que pudemos hoje realizar o II INTERFOR e VII ENFORSUP.

Agradeço o apoio institucional da Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins- Fapto, o apoio das diretorias de Comunicação, de Tecnologias da Informação, pelo desenvolvimento do sistema de eventos, pela arte final e toda a mídia proporcionada antes e durante a realização destes eventos.

Este evento junto com o da Rede Riec de Escolas Criativas ocorrido neste mesmo local de 31 a 02 deste mês, traduz o empenho que o Programa de Pós-Graduação em Educação com seus dois cursos Mestrado acadêmico em Educação e

Mestrado profissional em Educação, vem implementando para a aprovação do seu curso de Doutorado em Educação e seu processo de internacionalização. Pelo que pese todas as críticas, a internacionalização é marca das relações entre as universidades.

Caros participantes, como diria Almir Sater, compositor e violeiro de Mato Grosso do Sul, que gosta do mato e sons da natureza, que representa bem nosso cerrado brasileiro, na sua música *Meiga Senhorita*, a nossa Universidade não tem muitos espaços físicos e uma ambiência tão agradável, mas tem muitas pessoas bonitas e maravilhosas que aqui escolheram para morar, vindos de todas as regiões do País e de diversos municípios brasileiros. Dirá ele na sua melodia: *Minha meiga senhorita o que eu tenho é quase nada. Mas tenho o sol como amigo. Traz o que é seu e vem morar comigo. Uma palhoça num canto da serra será nosso abrigo. Traz o que é seu e vem correndo vem morar comigo. Aqui é pequeno mas dá pra nós dois. E ser for preciso a gente aumenta depois.* Ou como cantam nossos maiores poetas do cerrado, Juraildes da Cruz e Genésio Tocantins: *Nóis num gosta de mintira. Nóis tem vergonha na cara. Nóis é Jeca mais é Jóia.* Muito obrigado! *Thank you very much!*.

Dr. Damião Rocha – Coordenador Geral

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

A IDENTIDADE VISUAL DO II INTERFOR

A identidade visual do II Interfor e VII Enforsup tem como referências símbolos culturais tradicionalmente associados à sociedade tocantinense.

O elemento visual principal da marca é a boneca Ritxoko, símbolo do povo indígena Karajá e patrimônio cultural do Brasil registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) desde 2012.

Feitas de cerâmica, as bonecas representam vários aspectos do modo de ser e de viver desse povo tradicional. Além disso, remetem ao processo educativo por simbolizarem crenças, valores e conhecimentos que são transmitidos de geração em geração tanto pelo processo de confecção artesanal, restrito às mulheres, quanto pela utilização lúdica das bonecas pelas crianças da comunidade.

PALMAS - TO

II INTERFOR

VII ENFORSUP

II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

VII ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Outro elemento importante é a mandala de capim dourado, objeto de produção artesanal confeccionado com matéria-prima nativa da região do Jalapão, no Tocantins.

A composição da marca ela também representa o sol, símbolo cultural do Estado, em perspectiva com a Ponte Fernando Henrique Cardoso - a "Ponte da Amizade" -, cartão postal da cidade de Palmas.

Os tons de verde e azul do Rio Tocantins, que atravessa o Estado e margeia o Câmpus de Palmas, representam a UFT, sede do evento.

A junção de todos estes elementos busca uma representação cultural da educação e da regionalidade tocantinense, e ao mesmo tempo pretende provocar os participantes do evento com a perspectiva de experiências a serem proporcionadas com o encontro.

A arte foi desenvolvida pelo programador visual Felipe Leite, servidor lotado no "Job", o setor de criação da Diretoria de Comunicação (Dicom).

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

RESUMOS

A ATUAÇÃO DA PROFESSORA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila de Freitas Machado

Este estudo apresenta uma experiência metodológica para o ensino de crianças de cinco anos, cujo objetivo foi o de por em prática uma metodologia diferenciada voltada para a formação do pensamento teórico-científico por meio de um experimento didático-formativo, buscando avaliar as ações didáticas de uma professora pesquisadora, a partir de um plano de ensino, em relação à formação de ações mentais dos alunos. Como referência teórico-metodológica, foi adotada a teoria histórico-cultural de Vygotsky e, dentro dela, a teoria do ensino desenvolvimental de Davidov. Essas teorias auxiliam o professor no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho na medida em que propõem a organização do ensino voltado para a formação de conceitos, a ligação entre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos, assim como a organização de situações de interação e colaboração mútua em função do desenvolvimento de ações mentais. Foi realizada pesquisa qualitativa por meio do experimento didático-formativo, procedimento que permite o acompanhamento do processo de formação de ações mentais ao logo da execução de um plano de ensino. O experimento consistiu do planejamento da professora pesquisadora de conteúdos e estratégias de aprendizagem para quatro aulas. Os dados obtidos mostram a relevância de uma metodologia de ensino diferenciada, que valorize a formação e a atuação com conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Ensino Desenvolvimental; Ações Mentais; Experimento didático-formativo.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO MUNICÍPIO DE PARAÍSO DO TOCANTINS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS.

Graziani França C. de Anicézio
Márcia Sepúlvida do Vale
Giliarde Ribeiro do Nascimento

A presente pesquisa procura investigar e demonstrar sobre a situação em que se encontra o ensino da Língua Espanhola no município de Paraíso do Tocantins. Esse trabalho é um desdobramento de duas pesquisas anteriores nas quais tratamos da implantação da lei 11161/05, que atualmente foi revogada pela lei 13.415/2017 na qual desobriga o ensino do espanhol como disciplina nas escolas, tornando-a optativa; e da situação nas escolas estaduais após a implantação. Verificamos que além das dificuldades no funcionamento e da então aplicabilidade da lei, observamos também que muitos professores sentem-se inseguros quanto ao domínio da língua que ensinam fato esse que tem sido observado em todo o país e, em professores formados em diferentes universidades. Em virtude disso, o presente trabalho investiga quais são as dificuldades linguísticas dos professores que atuam na rede estadual de ensino do município de Paraíso do Tocantins. Pretendemos, além de fazer o levantamento das dificuldades, trazer uma reflexão do impacto dessas para o ensino. Para isso, realizamos uma entrevista com os professores, na busca de saber se, a graduação com habilitação em língua espanhola foi satisfatória; se o professor se sente inseguro em algum aspecto de seu trabalho no uso da língua em questão; quais habilidades linguísticas ele sente

necessidade de melhorar e qual o impacto de suas dificuldades para os alunos. Essas reflexões buscam entender a identidade dos profissionais que hoje atuam nas nossas escolas com a missão de ensinar a Língua Espanhola. Aspiramos, ao final da pesquisa, fazer um trabalho com esses professores através do Núcleo de Estudos em Linguagens e Políticas Públicas para a Educação – NELPPE/IFTO, que já vem atuando na formação de professores através da JED – Jornada de Educação Docente, onde se promove discussões sobre a profissão docente e os desafios enfrentados.

Palavras-chave: formação de professores; língua espanhola; dificuldades linguísticas.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: NARRATIVAS, DISCURSOS E CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS

Patrícia Luciano de Farias Teixeira
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior para fins de dissertação de mestrado e traz resultados parciais de uma pesquisa realizada com dois professores de língua inglesa de uma cidade do Estado do Tocantins e teve por objetivo investigar suas identidades de professor baseado em suas crenças e discursos presentes em suas narrativas sobre ensinar inglês. A pesquisa é de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativa dos dados coletados através de narrativas autobiográficas e entrevistas destes professores e analisados à luz de teorias da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS 2001, 2006a, 2006b; CORACINI 2007) e da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1983; ORLANDI, 2012 a, 2012b, 2015). Através da análise dos discursos presentes nas narrativas autobiográficas e dos questionários foi possível perceber que estes professores formaram e ainda formam sua identidade profissional baseada em suas experiências negativas e positivas em suas experiências em sala de aula e fora dela, mescladas com suas perspectivas de um ensino de inglês eficiente e significativo para o aluno. Estas crenças foram sendo formadas e moldadas ao logo de suas vidas enquanto professores e, a partir delas, transformando suas abordagens de ensino. São estas crenças, pertencente a um todo identitário do ser professor, que vão moldando a sua práxis e por ela estes professores vãos também se transformando. De acordo com Barbosa (2015) a identidade do professor de línguas se torna um componente crucial na determinação de como a língua é ensinada e aprendida. Além disso, a autora afirma que pesquisas revelam a importância da identidade do professor de línguas, pois a não neutralidade permeia o papel do professor, tanto em sala de aula quanto no contexto mais amplo em que eles estão situados.

Palavras-chave: identidade, ensino, inglês, crenças.

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM PRÁTICA DO TECIDO SANGUÍNEO NO ENSINO MÉDIO

Nathália Moura Fernandes
Railene Sousa Vicente
Solange Pereira Glória
Kellen Lagares Ferreira Silva

É de suma importância para a educação, a aplicação de atividades diversificadas que relacionem a teoria e a prática experimental, especialmente nas disciplinas de Ciências e Biologia, visto que, estas atividades ajudam o aluno a desenvolver preceitos básicos aprendidos em sala. Com base nesse pressuposto, objetivou-se neste trabalho, apresentar a importância da aplicação de atividades práticas sobre Tecido Sanguíneo, bem como, relatar a experiência vivenciada pelas bolsistas do PIBID de Biologia da Universidade Federal do TO. Para a efetivação desta atividade, realizou-se leituras e estudos dirigidos de artigos e capacitação no laboratório de Microscopia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, sobre confecção e visualização de lâminas de esfregaço sanguíneo manuseado pelos próprios bolsistas. A atividade prática foi realizada com 15 alunos das 1º séries do Ensino Médio do turno matutino do CEM Félix Camoa de Porto Nacional – TO. Para avaliar o conhecimento prévio e adquirido dos alunos participantes aplicou-se um questionário com 8 questões objetivas. O tema foi abordado através de uma aula expositiva dialogada utilizando o data show, e em seguida realizou-se uma prática de esfregaço sanguíneo em que os alunos realizaram a montagem de lâminas, observaram e esquematizaram as células visualizadas através do microscópio óptico. No que se refere aos resultados obtidos verificou-se que em relação ao questionário de diagnóstico de conhecimento prévio7 alunos acertaram 12% das questões, 2 alunos acertaram 25% e 6 acertaram 37%. Entretanto, os resultados obtidos através do questionário final demonstraram que, 1 aluno acertou 12% das questões, 3 alunos acertaram 25%, 4 alunos acertaram 37% e 7 alunos acertaram 62%. Ao fim da oficina aplicou-se um mapa conceitual para melhor fixação dos alunos sobre o conteúdo. Assim, pode-se concluir que esta atividade com abordagem teórica- prática, proporcionou um aprendizado significativo ajudando os alunos a desenvolver novos conhecimentos sobre o conteúdo abordado.

PALAVRAS CHAVE: Histologia, Prática, Pibid, Microscópio.

A INSERÇÃO DA CAPOEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Heres Wandame Albuquerque Bezerra
Ione Gonçalves de Oliveira

Resumo: "Em algumas escolas de Educação Infantil, a capoeira é oferecida como única opção de atividade física [...] por se acreditar que a gama de ações motoras presentes nela possibilita o desenvolvimento integral dos alunos." SILVA e HEINE (2008). Assim, a Lei nº 9.394/96, no Art. 26-A, afirma: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental [...], torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira." Porque esse conteúdo encontra-se afastado das escolas de Conceição do

Araguaia-PA? O projeto objetiva utilizar a capoeira para aprimorar o desenvolvimento psicomotor das crianças e possibilitar a implantação deste conteúdo na realidade da escola Luzia Mourão, aproveitando a proposta do PIBID, e mostrar a importância histórica, cultural e artística desta modalidade. Ele está sendo realizado no primeiro semestre de 2017, com alunos da Educação Infantil, nível II até 3° ano do ensino Fundamental com duração das aulas de 45 minutos em cada turma, utilizando exposição de vídeos, momentos práticos de exploração, reflexão, análise e experiências. O projeto será finalizado no início de junho com relatos, por escrito, da experiência/vivência do autor-participante e da professora-supervisora e socialização com a comunidade. O estudo procura oportunizar as crianças da educação básica da escola supracitada, ao entendimento da história Afro-Brasileira, e vivenciar os conhecimentos da cultura corporal de movimento, que é um direito necessário para o pleno desenvolvimento do cidadão. Por fim, é esperado que os alunos tenham consciência, não apenas, nos aspectos conceitual, procedimental ou atitudinal dos ensinamentos da capoeira, mas também, ter aprimorado suas habilidades psicomotoras. Além disso, que os professores percebam a capoeira como instrumento para trabalhar a cultura corporal proporcionando ajuda nos contextos artístico, filosófico cultural e social da escola.

Palavras chave: Capoeira; Educação básica; psicomotricidade.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Anderson Neves dos Santos

O presente estudo aborda um dos temas que, paralelo a outros, tem ganhado centralidade na área da educação: a participação da comunidade escolar na avaliação institucional da escola. Tendo como referência uma escola pública do Distrito Federal, buscou-se compreender a participação dos segmentos de pais/mães/responsáveis e servidores/as da carreira Assistência à Educação do DF na Avaliação Institucional da Escola Ipê Branco. Para tanto, realizou-se uma investigação com abordagem qualitativa que oferece, em seus pressupostos, subsídios fundamentais que viabilizam o estudo dos fenômenos que ocorrem na educação. Foi uma pesquisa do tipo estudo de caso, objetivando analisar especificamente dois aspectos: as concepções de Avaliação Institucional dos participantes da pesquisa e as estratégias da escola para promover a participação de pais/mães/responsáveis e servidores/as da carreira Assistência à Educação do DF na avaliação Institucional. Análise documental e questionários foram os instrumentos adotados para a construção dos dados, os quais foram analisados em consonância com os teóricos estudados e os objetivos da pesquisa, empregando a proposta de triangulação das informações e conhecimentos. Os documentos analisados foram: Projeto Político Pedagógico da escola, Plano de Trabalho da Gestão Escolar e Atas de reuniões/encontros. Participaram da pesquisa, uma gestora escolar, cinco servidores/as da carreira Assistência à Educação do DF e cinco pais/mães/responsáveis. Constatou-se a existência de diferentes concepções acerca da avaliação institucional entre os interlocutores/as da pesquisa. Percebeu-se que as estratégias desenvolvidas pela escola não promovem a participação ativa da comunidade escolar. Há um perceptível distanciamento entre a prática da Avaliação Instituição da escola investigada e os

documentos da SEEDF, especialmente as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (2014 – 2016), comprometendo a natureza formativa da avaliação institucional.

Palavras-chave: participação - avaliação institucional – escola.

A PESQUISA CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fellipe Sousa dos Santos
Edivânia Rodrigues dos Santos
Penelope Ferreira de Medeiros Lima

No Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins, desenvolve-se o Projeto de Estudo Individual Orientado (PEIO). Neste texto, o objetivo é apresentar resultados desta experiência, a partir da revisão de documentos do Programa. Acredita-se que a formação científica na licenciatura propicia experiências enriquecedoras aos acadêmicos ao aproximá-los do universo da pesquisa aplicada e à realidade da profissão de Pedagogo. Outra contribuição relevante é o exercício do trabalho coletivo, desenvolvido por meio das subatividades do PEIO denominadas 'Laboratório de Metodologia Científica (LaMeCi) e RodaPET (Mesas Redondas)'. As duas subatividades, em harmonia com Estudos Individuais Orientados (EIO) e o Curso de Línguas, completam a estrutura do Projeto. Ademais, o PEIO permite não somente o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos à área da Pedagogia, a partir de sua natureza coletiva e interdisciplinar, mas a participação em atividades extracurriculares; a discussão a respeito dos métodos científicos; a análise de dados e informações de pesquisa; a compreensão, com postura investigativa, acerca dos problemas educacionais brasileiros; e o exercício da escrita científica, com a produção de trabalhos para eventos. Propicia, então, uma formação docente coerente com as demandas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Formação docente extracurricular. PET Pedagogia Palmas.

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM PALMAS - TO

Simone Lima de Arruda Irigon
Denise de Barros Capuzzo
Miliana Augusta Pereira Sampaio

A presente pesquisa está em andamento, a qual faz um enfoque sobre a relevância da formação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais no âmbito da rede estadual de ensino em Palmas - TO. O objetivo da pesquisa traz em seu bojo demonstrar a preponderância e como ocorre a formação continuada em Educação Especial aos

professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE das Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, teóricos da área amparam esta pesquisa: MAZZOTTA (2005), MARTINS (2008), ALVES (2008), dentre outros. A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, tipo pesquisa de campo em escolas da rede estadual de ensino de Palmas - TO nas Salas de Recursos Multifuncionais implantadas, onde serão aplicadas entrevistas semiestruturados com seus professores, investigando as formações já efetivadas e suas contribuições no processo educacional dos alunos. Portanto, com base no eixo Saberes e Práticas Pedagógicas e subeixo práticas e metodologias participativas na formação de professores da educação básica, a pesquisa ressalta que a qualificação dos respectivos professores em seu fazer pedagógico, possibilita a ampliação das competências e habilidades dos alunos no que tange seu desenvolvimento global.

PALAVRAS CHAVES: Educação Especial, Formação de Professores, Sala de Recursos Multifuncionais.

A ROBÓTICA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL DIGITAL

Demis Carlos Fonseca Gomes
José Damião Trindade Rocha

O grande crescimento do uso da tecnologia tem impulsionado diversos setores, inclusive os do conhecimento, tendo a escola que acompanhar o avanço do mundo contemporâneo, em que a utilização da robótica no ambiente escolar torna-se uma ferramenta de ensino, podendo ser um modelo eficaz e inovador quando bem utilizada. E assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática da literatura sobre como se caracteriza a utilização da robótica no ensino, através de produções científicas publicadas no Brasil entre os anos de 2006 e 2016 nas seguintes bases: BDBComp, CrossRef, Google Scholar, Periódicos da CAPES, Sumários.org e SciELO, partindo da tecnologia como ferramenta mediadora do ensino e aprendizagem, e, caracterizando como se deu a utilização da robótica no ensino no Brasil no referido período. Utilizou-se para esta revisão sistemática a recomendação PRISMA. Como resultado, constata-se, a partir dos estudos eleitos para análise, através da referida recomendação, o número crescente de pesquisas que tratam a robótica como ferramenta pedagógica, passando de cinco em 2006, para 31 em 2016. Observa-se também o grande número de estudos que apresentam a robótica como proposta pedagógica alternativa, com utilização nas mais diversas áreas, como matemática, física, química e outras áreas do conhecimento. É possível observar também a carência de financiamentos de pesquisas em robótica na educação, podendo este fator ter refletido no baixo número de estudos encontrados que propõem a construção de novos objetos de ensino envolvendo a temática pesquisada. Diante disso percebeu-se que estudos envolvendo a robótica em sala de aula desde o ano de 2006 é uma crescente realidade, demonstrando uma maior necessidade de apoio dos órgãos de fomento e pesquisa para os trabalhos abordando o assunto. É importante assumir o desafio de desvendar essa tecnologia e dar à robótica o papel de potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educacional. Ensino. Revisão. Robótica Pedagógica.

ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: UM RECORTE TEMPORAL ACERCA DO PERIÓDO DAS REGÊNCIAS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS.

Erisleny Santos Moraes
Jhonatam Dias Amorim
Wagner Santos Mariano

A presente pesquisa buscou examinar os relatórios de estágio em busca de evidências que demonstrem um aperfeiçoamento no planejamento e nas metodologias utilizadas ao longo das aulas de estágio. A pesquisa é de cunho qualitativo, na qual foram analisados relatórios de Estágio Supervisionado II, elaborados por alunos do curso de licenciatura em Biologia referentes aos anos de 2012 e 2015. Os relatórios foram organizados em duas colunas de acordo com seu respectivo ano, após separar os documentos, os mesmos foram codificados com as seguintes variáveis: **RE1**, ao se tratar dos relatórios do ano de 2012, e **RE2**, ao abordar os documentos do ano de 2015. O trabalho em tela está inserido no eixo **Saberes e Práticas Pedagógicas**. Dos vinte e seis relatórios analisados, todos foram realizados em escolas públicas do município de Araguaína–TO. Este trabalho confirmou e ressaltou a relevância do estagio de regência na formação do licenciando como uma etapa de pesquisa e reflexão da pratica docente. Ao traçar uma análise entre os relatórios dos anos de 2012 e 2015 foi possível perceber uma mudança na estrutura dos documentos apresentados. Nos relatórios de 2012 as descrições das aulas eram feitas de forma sucinta, dificultando a identificação das metodologias utilizadas para a elaboração das regências, boa parte dos acadêmicos utilizaram metodologias tradicionais de ensino, na qual muitos lançavam mão apenas da lousa. Os relatórios de 2015 possuem descrição mais ampla e detalhada das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, nestes, é possível notar que os acadêmicos preocupavam-se em expressar no relato, suas emoções e situações encontradas ao longo do estágio. Ao analisar os documentos foi possível perceber a necessidade da discussão do estágio na escola campo e na Universidade traçando uma linha tênue entre a formação acadêmica e a prática docente.

Palavras-chave: Educação básica, prática docente, metodologias de ensino.

AS AÇÕES EDUCATIVAS DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NO TOCANTINS E O CONTROLE DO TABAGISMO, ÁLCOOL, MÁ ALIMENTAÇÃO E OUTROS RISCOS COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raimundo dos Santos Bezerra
Damião Rocha

Resumo: Este trabalho explora e analisa o desenvolvimento de iniciativas, Programas e Projetos no contexto das Políticas Públicas para a promoção da saúde na escola. É produto de uma pesquisa em andamento sobre a efetividade das ações do Programa Saúde na Escola na redução danos alimentares, de uso álcool, outras drogas e tabagismo. Enfatiza o princípio da intersetorialidade no âmbito do Programa Saúde na Escola - PSE, analisando o seu universo e as articulações em andamento visando promover a intersetorialidade do programa no Estado do Tocantins. Além de apresentar, como contribuição, os percursos pedagógicos da educação brasileira e as posições distintas que se podem identificar no debate sobre a relação entre saúde e educação, o

estudo aponta avanço no processo de articulação intersetorial saúde/educação. O **OBJETIVO** é analisar a efetividade do Programa Saúde na Escola junto às crianças do ensino fundamental nas Escolas Tocantins. **METODOLOGIA**: O trabalho resultará da pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT), numa abordagem qualitativa. Seus **CAMPOS TEÓRICOS** filiam-se a "etnopesquisa" e "etnopesquisa-formação", abarcando estudos do processos educativos em saúde, tabagismo, da alimentação, álcool, outras drogas, outros fatores de riscos, explora também as abordagens pedagógicas e do referencial metodológico do programa em estudo. Este trabalho se aproxima do Eixo Temático: Currículo e formação de professores da educação básica e superior por tratar de uma temática que se desenvolve nos entremeios da parte diversificada do currículo escolar. **RESULTADOS: CONCLUSÕES:** O PSE, instituído por Decreto Presidencial nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007, resulta do trabalho integrado entre os setores da Saúde e da Educação, na perspectiva de ampliar as ações de saúde aos estudantes da Rede Básica de Ensino Pública: Educação infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio, além da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O PSE foi idealizado para fortalecer a integração de duas políticas públicas básicas: saúde e educação. A intersetorialidade, dispositivo do modelo de gestão do Programa, assinala como desafio a transformação das práticas profissionais fragmentadas em modos de cuidar pautados por: universalidade, participação, integralidade, articulação e corresponsabilidade, em distintos territórios, para a produção de um novo cuidado em saúde na Escola. A interação entre os profissionais da saúde e da educação visa possibilitar entendimentos, pontos de vista e habilidades complementares, a fim de gerar alternativas criativas para buscar saúde e educação integrais dos estudantes (Brasil, 2007b).

Palavras-Chave: Educação; Saúde; Tabagismo; Políticas Públicas e Efetividade.

AS CONTRIBUIÇÕES PNAIC / PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.

Maria Freitas Dias Lima
Quiteria C.de Alcântara Oliveira

Resumo: A discussão pretendida neste trabalho é apresentar as contribuições da formação continuada do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa-PNAIC, o qual tem por objetivo oportunizar às crianças serem alfabetizadas na idade certa, concluindo com êxito seu ciclo de alfabetização, através da inovação pedagógica no ensino da matemática em sala de aula. A proposta foi desenvolvida na Escola Comunitária de Augustinópolis, na disciplina de matemática, com alunos do 2º ano do ensino fundamental, durante o ano letivo. O planejamento das atividades implementadas em sala, seguindo a sequência didática matemática, através de conceituação, interpretação e reflexões acerca de problemas contextualizados com a realidade do aluno. Nesse sentido, foram realizadas atividades como: pesquisa ao dicionário de conceitos matemáticos, dinâmicas referentes a problemas, jogos e operações matemáticas, além de visita a uma instituição financeira local, com a finalidade de explicar *in loco* como acontece o processo de acesso aos serviços prestados à comunidade. Conclui-se com este trabalho que o PNAIC, contribuiu de maneira

significativa para o despertar dos professores, estimulando-os a refletirem sobre as teorias e conceitos matemáticos, identificando as dificuldades de aprendizagem no campo da interpretação de problemas, cálculos e operações os quais devem ser superadas em sala de aula, através da inovação pedagógica, onde professores e alunos vão construindo e ampliando seus conhecimentos, de maneira dinâmica e prazerosa.

Palavras–chave: Pnaic, inovação pedagógica.

ATLETISMO NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Karen Roberta Silva Sousa
Shara Cristina Lourenço

Atletismo é visto como um esporte de apoio, pois a sua execução reflete os movimentos básicos do ser humano, que se divide em: correr, saltar, arremessar e lançar. O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de um projeto referente ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), realizado com alunos de 4º e 5º ano do turno vespertino de uma escola de rede pública. Optamos por esta modalidade, devido ser pouco desenvolvida nas escolas, embora sabendo que esta trabalha todos os aspectos de desenvolvimento do aluno. Tornando sua prática de suma relevância, uma vez que servirá de base para iniciação esportiva. E que através da prática, alguns elementos do atletismo sejam desenvolvidos, de maneira que possa construir juntamente com os alunos aulas produtivas, para que de forma satisfatória haja reciprocidade de conhecimentos entre alunos, estagiários do PIBID e professor supervisor, uma vez que se tornará possível proporcionar momentos de prazer e ensino-aprendizado. As aulas eram trabalhadas de forma simultânea teoria e prática de acordo com as necessidades, e com algumas adaptações devido à falta de estrutura. Os resultados foram alcançados, segundo o que foi proposto: onde ao final do projeto os alunos tivessem conhecimentos básicos da história do atletismo, sabendo diferenciar cada modalidade. Além de, aprenderem a socializar-se de maneira amigável com os colegas, conseguiram ainda respeitar o limite do seu próprio corpo. Conclui-se que o PIBID permitiu uma vivência única, dentro e fora de sala, ajudando-nos na transmissão dos conteúdos aos alunos, domínio de turma, interação professor, aluno e funcionário, contribuindo para a formação profissional, uma vez que nos proporcionam conhecimentos fundamentais da docência, da disciplina de educação física, como também, noções exclusivas da realidade escolar.

Palavras Chave: Pibid, Atletismo, Formação Docente.

ÁTOMOS E ESTRUTURA QUÍMICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA

Francileia de Sousa Rocha
Eva Barros Miranda
Cleyton Corrêa Souza
Kellen Lagares Ferreira Silva

A química não é uma ciência de fácil compreensão, pois muitos a veem como uma disciplina desinteressante, onde predominam fórmulas e equações. Além disso, a inexistência de laboratório em condições de funcionamento, em grande parte das escolas, contribui para um ensino predominantemente teórico. Como proposta para uma atividade mais dinâmica e interessante, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo estruturar didaticamente os quatro modelos atômicos (Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr) e destacar os elementos da história que levaram a sua elaboração. Para elaborar os modelos, foi utilizado quatro caixas pequenas de papelão, papel de presente, quatro objetos aleatórios, oito figurinhas de E.V.A., massinhas de modelar coloridas, bolinhas de isopor e arame fino. A atividade foi realizada com o 9º ano do Ensino fundamental, na Escola Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira, Porto Nacional-TO. Os alunos foram divididos em equipes e receberam as caixa, cada uma contendo um objeto desconhecido. Estes deveriam observar as características da caixa e imaginar o objeto no seu interior, para depois, apresentar o desenho e abrir a caixa. Com essa dinâmica foi possível discutir o conceito de modelo científico, fazendo analogia ao exercício de tentar descrever algo não visualizado. Em seguida, foi entregue para cada grupo dois personagens moldados em E.V.A., o primeiro grupo iniciou uma história com os dois personagens, continuada pelos grupos subsequentes, que introduziam seus personagens no contexto. Essa dinâmica proporcionou subsídios para exemplificar o processo de elaboração de uma teoria científica, construída por vários cientistas e ao longo do tempo. Ainda em sequência, houve uma breve revisão teórica dos modelos atômicos e apresentação destes, confeccionados previamente. Cada grupo recebeu massinha de modelar colorida para representar um modelo, o resultado dessa atividade demonstrou claramente a compreensão que os alunos tiveram do assunto, em decorrência destas dinâmicas.

Palavra-chave: Química, modelos- atômicos, átomos

CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS

Gabriela Messias da Silva

O tema seres vivos é de fundamental importância nas aulas de ciências e biologia. Objetivo da aplicação da oficina foi trabalhar a classificação dos seres vivos, fazendo com que os alunos saibam reconhecer e identificar as diferenças entre os grupos. A apresentação do tema foi através de atividades lúdicas, dinâmicas com a participação ativa dos alunos por meio de dois jogos. O primeiro jogo foi composto por formas geométricas de cores diferentes, para que os alunos (divididos em grupos) separassem as formas como quisessem (por cor, por formato, etc.). A etapa final do jogo consistiu na confecção de cartazes que ilustrassem os conteúdos abordados durante a oficina. O segundo jogo foi realizado através de imagens de acordo com os reinos onde os grupos deveriam classificar os mesmos. A oficina ajudou na compreensão do conteúdo relacionado à classificação dos seres vivos. Pois, por meio da ultima dinâmica, que houve um nível maior de complexidades, os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos. Os alunos enfrentaram algumas dificuldades quanto ao tema, como por exemplo, a diferenciação dos seres vivos, que logo foram superadas no decorrer da oficina, através dos jogos. Portanto, esta foi bastante significativa tanto para os bolsistas quanto para os alunos envolvidos.

Palavras-chave: taxonomia. Biologia.

CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA EAD – UFT, MODULAR COM CURRÍCULO INTEGRADO: A QUEM ATENDE?

Luziane Miranda da Silva
Eduardo José Cezari

A Educação a Distância (EAD) surge como resposta a um cenário de escassez e atuação de professores leigos no Brasil. Nessa perspectiva em 2007 a Universidade Federal do Tocantins campus de Porto Nacional abriu a primeira turma do curso de Licenciatura em Biologia à distância, onde objetivamos analisar através da percepção dos alunos as justificativas para a proposição de políticas de formação inicial de professores, e se elas têm atendido ao público que se propõe. A metodologia foi pesquisa de campo com aplicação de questionário e pesquisa documental. Os resultados mostraram tem 70% de professores leigos e 30% de egressos do ensino médio. Destes 80% são mulheres, residentes 67,1% em 18 pequenas cidades vizinhas de Porto Nacional dentre as quais 34% não possuem oferta de curso superior de nenhum tipo. 70% dos alunos tem uma boa percepção do curso, fato justificado segundo eles pela qualidade apresentada pelo curso; possibilidade de poder conciliar estudo e trabalho; custo reduzido, pois a presença do aluno no curso é quinzenal. Os outros 30% tiveram suas expectativas atendidas parcialmente ou não atendidas e justificaram suas percepções por terem pouco tempo para estudar as disciplinas; desejariam mais aulas práticas, estágio e pesquisa. Portanto entende-se que a proposição de políticas de formação inicial de professores se justifica e têm atendido ao público que se propõe no curso de Biologia- EAD. Reconhecemos por isso a importância do trabalho das comunidades epistêmicas na produção de políticas curriculares para a formação de professores a distância no Brasil, sabendo que elas isso tem influenciado na reflexão de conceitos educacionais e na oferta de políticas publicas em educação.

Palavras-chave: educação à distância, integração curricular, formação de professores.

DISCURSOS DE SUSTENTABILIDADE DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL

Rubens Martins da Silva

Resumos: As políticas de formação inicial de professores estão centradas em discursos de sustentabilidade promovidos através de programas formativos, como é o caso, por exemplo, do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Na égide de que a sustentabilidade congrega discursos reflexivos a respeito da formação inicial, a problemática deste estudo questiona: quais são as tensões e as perspectivas que o PIBID projeta para os discursos de sustentabilidade dos professores em formação inicial? Aponta-se a esta indagação a hipótese de que a formação em tela fortalece a sustentabilidade do processo educacional. Nesse sentido, a presente comunicação objetiva a realização de reflexões sobre o que o PIBID fornece para os professores em formação através dos pressupostos difundidos pelos Temas Transversais (BRASIL, 1997); pelas discussões gestoras de Hargreaves e Fink (2007); pelas concepções de

sustentabilidade de Setubal (2015), e pela Análise do Discurso (AD), de linha francesa, porém com centralidade nas reflexões de Orlandi (2015). O *corpus* metodológico concentra sua base qualitativa na análise documental através de relatórios produzidos por integrantes do PIBID do curso de Letras ela UFT/Araguaína. Na linha formativa, esta comunicação mantém relação direta com o objeto da linha de pesquisa sobre a formação docente porque concentra seus esforços na percepção dos discursos formativos que eles congregam através de projetos institucionalizados. Em suma, este estudo é relevante porque revela o foco de que a sustentabilidade analisa o lugar antropocêntrico do sujeito, sobretudo de seus discursos resultantes de suas filiações e de suas aprendizagens. Os resultados obtidos ainda estão em fase parcial porque seguem a execução das atividades do PIBID até o encerramento do ano letivo vigente. Defende-se, portanto, com base nas discussões em epígrafe, que as tensões e as perspectivas da sustentabilidade qualificam os estudos dos professores que atuarão na base singular da formação educacional.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Formação Inicial. PIBID.

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Sérgio Zeno Granetto
Damião Rocha
Eduardo Seccatto Caliman

Resumo: O que pensam os jovens sobre o Ensino Médio? A importância de se entender o que pensa o jovem sobre o ensino médio, sobre a infra-estrutura, acolhimento, metodologia, entre outros, para poder planejar e adequar o currículo às necessidades e realidades dos alunos, tornando-os conectados com o mundo e com a escola. O **OBJETIVO** do trabalho é compreender as relações entre juventude e escola investigando o lugar que o EM ocupa na socialização dos jovens contemporâneos. Entender as tensões e desafios existentes na relação atual dos jovens com o EM. Identificar as características dos jovens que chegam ao Colégio Santa Cruz – Araguaína/TO. **METODOLOGIA**: O trabalho resultará da pesquisa a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT), O método de pesquisa *survey* qualitativo (estudo de caso, *focus group*), através da revisão bibliográfica, entrevistas, tabulação e análise das respostas; e o produto final como resultado do Survey em forma de artigo para que seja publicado. **RESULTADOS:** Como resultado esperado procuraremos responder ao problema de pesquisa: Para aqueles que frequentam o Ensino Médio do Colégio Santa Cruz de Araguaína/TO, a escola contribui para a construção, na vivência, da sua condição juvenil? A vivência juvenil no cotidiano escolar é marcada por tensões, constrangimentos na sua difícil tarefa de constituir-se jovem-aluno? A escola é percebida pelos jovens como proposta educativa de formação social, cultural, moral e ética? **CONCLUSÕES:** A educação da juventude, a sua relação com a escola, tem sido alvo de debates sobre os problemas da instituição escolar, onde professores, alunos e seus suas famílias acabam culpando-se mutuamente. Se não mudamos a metodologia de ensino, continuaremos trabalhando com o aluno na mesma perspectiva que nós tivemos enquanto nós fomos alunos, onde naquele momento funcionou, mas não podemos transferir esse método para a atual geração de jovens.

Palavras-Chave: Relação juventude e escola; Condição juvenil no Brasil; Culturas juvenis.

ENSINO DE BIOLOGIA POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Crisllayne Pereira Bezerra
Eliane Marques Santos

Ensinar de acordo com as novas bases curriculares, pode vir a ser muitas vezes complicado e difícil, principalmente quando o professor tem dificuldades de entender o ensino de competências e as habilidades e pelo fato que os mesmos, nunca tiveram a oportunidade de ter uma aula com essa nova forma de ensinar (LENISE GARCIA, 2005). O ensino através dessa perspectiva se formula através de perguntas e não somente de respostas. O presente trabalho teve como objetivo levar essa forma de ensinar por competências e habilidades para uma sala de aula, por meio do estágio supervisionado, retirando os alunos da zona de conforto e levando-o a participar de forma ativa da aula. O trabalho foi realizado com alunos de 3º ano, no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, no município de Porto Nacional - TO. A metodologia adotada seguiu quatros etapas: Inicialmente foi realizado o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, através de imagem retratando elementos em que eles vivenciam diariamente e por indagações. O segundo passo foi levar uma problematização contextualizada, usando-se um exemplo de controle biológico e através desse surgiram vários questionamentos. A parte da teorização foi realizada através de várias imagens do cotidiano, ocorrendo um direcionamento através das respostas de muitos questionamentos feitos. E para finalizar, houve a etapa de aplicação e sistematização, onde, os alunos realizaram pesquisa por meio de experimento. A metodologia aplicada possibilitou em sala de aula a participação dos discentes e os mesmos descobriram que não eram leigos sobre o conteúdo conceitual, pois, traziam conhecimento prévio que se complementou com o conhecimento sistematizado em aula. A experiência dessa perspectiva, possibilitou-me uma nova visão na forma de ensinar. A princípio transparece ser muito complicado, requer mais tempo e dedicação, mas, após a prática, o resultado das aulas é bem mais gratificante.

Palavras chaves: Competências, Habilidades, Problematização.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS, TAQUARUÇU, PALMAS-TO

Jardene Diogenes da Silva
Eliane Marques dos Santos

As metodologias de ensino veem sendo as mesmas há anos, nas quais o professor é sempre o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor passivo. Visando uma formação integral do indivíduo os PCN do Ensino Médio e Fundamental propõem uma reforma curricular que incorpore como diretrizes gerais e orientadoras as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Nessa perspectiva, foi

atotada como abordagem teórica o ensino de competências e habilidades na disciplina de Estágio III. A competência adotada foi utilizar conhecimentos biológicos para abordar situações cotidianas interdisciplinarmente e a habilidade: compreender os mecanismos básicos da hereditariedade, de expressão e transmissão dos caracteres hereditários. A metodologia da Problematização, desenvolvida em quatro etapas: levantamento do conhecimento prévio, problematização, teorização, sistematização e aplicação. Esta metodologia foi aplicada com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Duque de Caxias, localizada em Taquaruçu, Palmas-TO. Os alunos quando questionados no levantamento de conhecimento, mostraram-se a princípio tímidos, mas foram ficando mais ativos no decorrer do processo, demostrando empolgação com a metodologia. Após aplicação de conhecimento prévio foi apresentado o problema: Por que em um país onde a população é predominantemente negra o índice de albinos é tão alta? e a teorização se deu por meio de estudo dirigido. Na última etapa foi aplicado o jogo cruzamentos mendelianos": o bingo das ervilhas. Ao final das aulas os alunos apresentaram interesse pelas aulas, demostrando que a metodologia da problematização atende a perspectiva de ensino de competências e habilidades, é um método eficaz uma vez que o aluno participa diretamente do processo de construção de conhecimento, sendo o professor um mediador de aprendizagens.

Palavras chaves: Competências, Habilidades e Metodologia da Problematização.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.

Eva Barros Miranca
Maria do Carmo Pereira dos Santos Tito

O Estágio Curricular Supervisionado caracteriza-se como requisito obrigatório para a obtenção de grau de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Tocantins. A etapa de *Observação* consiste no primeiro contato do acadêmico aspirante a professor de Ciências/Biologia com a profissão docente. Os relatos aqui descritos trazem as experiências vivenciadas, de março a maio de 2017, no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, região periférica de Porto Nacional, estado do Tocantins. Esta fase do estágio teve como objetivo observar a escola em suas dimensões físicas e pedagógicas. Após a autorização da Diretoria Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Tocantins para realização do estágio, obtiveram-se os seguintes resultados: Foi possível observar que a escola possui um ambiente agradável para se estudar, apresentando boa estrutura física, que se estende por uma área de 846 m^2, que contempla cinco blocos de salas de aula e espaços administrativos que estruturam a administração, além de área coberta destinada a atividades diversificadas de ensino e lazer. Na dimensão pedagógica, o Projeto Político Pedagógico – PPP, embora a Unidade Escolar não o tenha disponibilizado para a leitura justificando está em revisão, foi informado que algumas ações estão contempladas nele, dentre elas o Projeto Cine Escola, Evasão nota Zero, Feira de Ciências, entre outras. Além disso, acompanhou-se o planejamento das aulas e a regência do professor de ciências/Biologia, durante sua hora/atividade. Identificou-se que, paralelamente ao seu estudo e planejamento das

aulas, o professor insere as informações no Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE, da Secretaria Estadual de Educação. Notou-se nesse período de observação e experiência, que mesmo com um bom planejamento das aulas, há limitações no que tange ao repasse dos conteúdos. Isso parece que se deve em grande medida, ao que se refere à indisciplina dos alunos e ao domínio de classe por parte do professor.

Palavras-chave: Estágio supervisionado de observação; Licenciatura em Ciências Biológicas e Escola periférica; Porto Nacional/TO.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ORIENTADOR DE ESTUDO

Givaédina Moreira de Souza
Ana Maria Porto Nascimento

Este trabalho insere-se no Eixo temático 1 Formação Docente: Memórias de formação de professores. Apresenta os resultados de uma pesquisa autobiográfica cujo objetivo foi analisar a inter-relação entre a formação continuada em rede e a profissionalização do orientador de estudo. Produziram-se informações nas memórias narradas pelos orientadores de estudo, durante acompanhamento do programa Ações Integradas Pacto PNAIC – polo 10 – Barreiras–BA. Atuavam, nesse programa, coordenadores adjuntos, supervisores, coordenadores regionais, formadores, coordenadores locais, orientadores de estudo, coordenador pedagógico multiplicador, professores do ciclo inicial (1º ao 3º ano) e professores do ciclo complementar (4º e 5º ano) e coordenadores de escola. Em nossa atuação nesse programa, iniciamos uma pesquisa em busca de resposta a questão: "Quais as possíveis implicações do Programa Pacto PNAIC pela alfabetização para a profissionalização dos sujeitos atuantes no programa?". Adotamos referenciais sobre a profissionalização docente, a formação continuada e a pesquisa autobiográfica que norteiam os documentos oficiais orientadores dessa política pública. Participaram os orientadores de estudo que atuaram no programa entre 2013-2016. Nas memórias narrativas desses sujeitos, destacamos as palavras mais recorrentes. Na identificação dessas palavras, é possível inferir que, durante o percurso formativo promovido pelo Programa Ações Integradas Pacto PNAIC pela alfabetização, nas leituras e discussões coletivas e no desenvolvimento do trabalho como formador, junto ao grupo de alfabetizadores, os orientadores de estudo integram à formação pessoal e profissional conhecimentos teóricos e práticos que promovem mudanças em sua identidade profissional. Observamos que os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, aliados aos que são constituídos em sua trajetória profissional, ampliaram-se e aperfeiçoaram-se em seu envolvimento com as ações do programa de formação, principalmente em sua atuação como orientador, isso pode ser entendido como uma intrínseca inter-relação entre a formação continuada e a profissionalização desses sujeitos.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionalização. Pesquisa (auto)biográfica.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA

Elcia Tavares

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar a formação e o desenvolvimento de uma comunidade de prática *on-line* (CoP) composta por professores em formação inicial na Licenciatura em Letras/Português, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. Situada no campo de estudos da Linguística Aplicada, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho netnográfico. Os dados foram gerados por meio da aplicação de questionários e da compilação de informações inerentes à interação digital que ocorreu no *e-group* referente à disciplina de Estágio Supervisionado II e analisados segundo os parâmetros que fundamentam uma comunidade de prática (WENGER 1998; 2000; 2006). O diagnóstico do grupo foi realizado por meio da identificação de elementos estruturais e do estágio de desenvolvimento da comunidade. Os resultados parciais indicam aspectos que podem caracterizar o grupo como uma CoP. O engajamento mútuo entre os membros da comunidade, a construção de projetos em contextos semelhantes e o compartilhamento de repertórios estão entre as características observadas. Visamos com esta pesquisa, ainda em andamento, contribuir para os estudos sobre ensino e formação de professores e com o fortalecimento dos estágios curriculares nas licenciaturas.

Palavras-chave: comunidade de prática; formação de professores; estágio supervisionado;

FORMADOR DE PROFESSORES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DE UMA FUNÇÃO DOCENTE INOVADORA

Alessandra de Fátima Camargo Godoi

O presente artigo discute a função de formador na perspectiva do trabalho que exerce em cursos de formação continuada na escola, abordando o enfoque histórico e conceitual, a formação, a identidade, a autonomia, os saberes e as práticas por ele desenvolvidas. Exercida na escola e em vários outros espaços institucionais, o formador na maioria das vezes não passa por uma formação que atenda a demanda de formar professores. Na maioria dos casos 'replica' metodologias e conteúdos de programas e projetos advindos das adesões e parcerias educacionais, visando melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Os dados e informações deste estudo são provenientes da observação e pesquisa sobre os formadores em grupos de estudos de professores. A pesquisa permitiu mergulhar na emblemática função de formador percebendo-o em diversos aspectos e contextos trazendo importantes revelações sobre sua formação docente, atuação e dilemas profissionais, num constate ir e vir que pouco ajuda se estabelecer enquanto profissional, permitiu também perceber a função como inovadora à educação. Os resultados da pesquisa indicaram que o formador pode sim transformar a sua própria prática pedagógica profissional e a prática dos professores que forma, mas requer preparo, conquista de espaço e valorização. Há várias construções possíveis amparadas na legalidade e condições de exercício da função, além de

investimento na sua formação continuada e no conjunto de atribuições dentro das instituições de origem, a exemplo de uma Rede de Formadores.

Palavras-chave: Formador, Formação Continuada, Rede de Formadores.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DIALÓGICA EM BUSCA DE RESSIGNIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Quitéria C. de Alcântara Oliveira
Ana Maria Freitas D. Lima

Este trabalho trata-se de uma análise crítico-reflexiva sobre os saberes produzidos e mobilizados na formação docente numa perspectiva dialógica, visando romper com um ensino reprodutivista, fragmentado e desconectado da vivência sociocultural do aluno. As discussões baseiam-se em experiências formativas desenvolvidas através da disciplina de História da Educação ofertada no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas pelo IFTO, Campus Araguatins (TO). O percurso metodológico utilizado assumiu uma abordagem qualitativa, narrativa e (auto)biográfica na perspectiva de ressignificar o papel do professor no processo de formação inicial, superando a ideia da formação centrada na racionalidade técnica em prol da construção de um profissional reflexivo. A proposta foi implementada através de 05 temas geradores significativos e contextualizados à identidade sócio-histórica e cultural da região, escolhidos conforme interesses das equipes envolvidas. A coleta de dados se fundamentou em visitas in loco previamente agendadas com agentes da localidade, rodas de conversas e entrevista semiestruturada. Como técnica para discussão e análise dos dados, optou-se pela forma interpretativa entrecruzando-se depoimentos, memórias e literatura pedagógica, à luz das discussões de Tardif (2012), Freire (2005), Nóvoa (1995), Josso (2007), Schön (2000), entre outros. A relevância da proposta legitimou-se no efetivo envolvimento dos acadêmicos durante o processo, no compromisso com a socialização, produção acadêmica e publicação dos resultados alcançados em congressos internacional e regional; propiciando especialmente, a troca de saberes e a compreensão sobre o papel do educador na relação com as práticas educativas institucionalizadas e as funções sociais da escola.

Palavras-Chave: Temas geradores. Dialógica. Ressignificação. Formação docente.

ÍNDICES DE DIFICULDADE DAS QUESTÕES EM CONCURSOS PARA O CARGO DE CONTADOR REALIZADOS PELO COMPERVE/UFRN

Daniele da Rocha Carvalho
Raquel Alves Basílio
Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira
Rinaldo Medeiros Alves de Oliveira

A área contábil é uma das que oferecem mais oportunidades de atuação, pois necessita de profissionais que atuem nos níveis operacionais, táticos e estratégicos das

organizações. A expansão do mercado de trabalho aumentou as possibilidades de atuação do contabilista, gerando a necessidade de profissionais para atuarem na área pública. O emprego público atrai cada vez mais pessoas em concursos públicos, para os mais diversos cargos, inclusive o de contador. O presente estudo objetiva verificar os índices de dificuldade das questões dos concursos realizados pelo COMPERVE/UFRN, para o cargo de contador. Na análise dos resultados, optou-se por separar os candidatos formados pela UFRN dos formados por outras instituições de ensino superior (IES), de forma a revelar o desempenho dos egressos da UFRN em relação aos de outras IES. Essa revelação é a principal justificativa desse trabalho, pois, conforme ressaltam Lousada e Martins (2005), a mesma é importante para que as IES possam inferir quanto às contribuições e deficiências que seus cursos e respectivos currículos podem trazer à formação dos discentes e, assim, direcionar ajustes aos projetos pedagógicos e ao processo de ensino. Segundo a tipologia proposta por Beuren (2010), pode-se classificar esse estudo como bibliográfico, documental, quantitativo e descritivo. Foram analisados quatro concursos para o cargo de contador, realizados entre 2014 e 2016. Constatou-se que os egressos da UFRN tiveram aproximadamente o mesmo índice de dificuldade que os das outras IES em língua portuguesa, embora os índices sejam diferentes em grupos diferentes de questões. Nos resultados das provas de conhecimentos específicos, observa-se que os egressos da UFRN tiveram bem menos dificuldade que os das demais IES. Diante dos resultados, se pode concluir que o curso de Ciências Contábeis da UFRN tem preparado melhor seus alunos nas disciplinas de conhecimentos específicos que as outras IES.

Palavras-chave: Índices de dificuldade. Ensino de Contabilidade. Currículo de Ciências Contábeis.

INTEGRAÇÃO E TRABALHO COLETIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ACOLHIDA LÚDICO-PEDAGÓGICA E RODA PET EM FOCO

Franciely Pereira Ribeiro
Welton Gomes do Nascimento
Grete Gualberto Cardoso

Com o tema integração e trabalho coletivo na formação docente, o texto parte da seguinte problemática: quais foram as experiências adquiridas no desenvolvimento das atividades Acolhida Lúdico Pedagógica e Roda PET pelos integrantes do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins? Tendo como objetivo central apresentar as experiências com as referidas atividades, o trabalho foi construído com base em revisão bibliográfica e análise documental, especificamente, dos Planejamentos Anuais e das pautas-memórias das Reuniões Coletivas do Grupo PET Pedagogia. As duas atividades são justificadas, respectivamente, como sendo oportunidades para a integração entre os petianos, acadêmicos e docentes do Curso e a discussão de políticas públicas entre a academia e o sistema público de ensino do Estado do Tocantins e do Município de Palmas. A Acolhida Lúdico Pedagógica é uma atividade desenvolvida no início de cada semestre letivo, substituindo a conhecida recepção de calouros, por meio de ações lúdicas e artístico-culturais. A RodaPET (Mesas Redondas) é um espaço de encontro e diálogo entre a discussão conceitual e as demandas da realidade concreta da sala de aula entre a Universidade e o sistema de ensino. Com resultados parciais, destacam-se a relevância da aprendizagem na organização e execução de eventos acadêmicos e científicos, o

desafio do trabalho coletivo e a discussão de temas atuais e complementares a atuação e a formação docente por meio de experiências dialógicas.

Palavras-chave: Sistema Estadual de Ensino. Sistema Municipal de Educação. Gestão da educação. Política educacional. PETPedagogia.

JOGO MATEMÁTICO, UMA CONSTRUÇÃO LÚDICA PARA UMA APRENIDOZAGEM DIVERTIDA.

José Francisco Rocha Simão

O problema deste trabalho consiste nas dificuldades em multiplicação e soma que, os alunos do 3º fundamental apresentam em conteúdos de multiplicação e soma. Diante disso, o jogo matemático, uma construção lúdica para uma aprendizagem divertida, visa diminuir o problema com uso de brincadeira, e assim, favorecer uma aprendizagem significativa aos educandos. O principal objetivo deste trabalho visa diminuir dificuldades e melhorar a aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, por meio do lúdico significativo para uma melhor aprendizagem. O processo metodológico segue-se de passo a passo, assim sendo; breve momento diagnóstico das dificuldades, elaboração de projeto com ênfase na ludicidade dos jogos matemáticos, aula dirigida e expositiva com uso de materiais adequados aos educandos. Focando no aprendizado dos alunos com referencia ao currículo de matemática de multiplicação e soma. E praticando atividades com jogo/ bingo, frisando a importância do aprender e a formação cognitiva, social e continuada do educando. Tema de trabalho; Saberes e Práticas Pedagógicas / Práticas e metodologias participativas na formação de professores da Educação Básica. O saber profissional do professor e sua prática metodológica devem ser constantemente inovados, para que se tenha um resultado bom na aprendizagem dos alunos. Um professor do ensino básico constantemente se depara com inúmeras situações que envolvem a não aprendizagem e o desinteresse dos alunos em certos conteúdos curriculares. Diante disto o profissional deve inovar e elaborar trabalhos diferenciados de forma atrair o interesse dos educandos, ao mesmo tempo, o professor melhora seu saber e sua formação. Resultado final de desenvolvimento de aplicabilidade do trabalho foi significativo e atrativo aos educandos, observando que, os alunos foram bem participativos e os resultados satisfatórios.

Palavras chave: Brincadeira, Dificuldades, Aprendizagem.

LABORATÓRIO DE METODOLOGIA CIENTÍFICA: UMA EXPERIÊNCIA DE COMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Klebson Pereira dos Santos
Cássia Felipe da Rocha Silva
Joselias Alves Viana

Com o tema construção do conhecimento em educação, no Laboratório de Metodologia Científica, os bolsistas do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins do *campus* de Palmas desenvolvem uma experiência de complementação curricular na formação docente. Neste trabalho, questiona-se: 'Que experiências formativas e desafios os bolsistas do Programa vivenciam nos estudos

coletivos e individuais de metodologia científica? Quais as contribuições desta atividade ao referido curso na Universidade?'. Objetiva-se, assim, apresentar as experiências formativas e desafios concernentes aos estudos de métodos e metodologias de produção de conhecimento e análise crítica dos resultados de pesquisa. Para tanto, com base em aporte bibliográfico, realizou-se levantamento, leitura e sistematização das atividades registradas nas memórias das reuniões coletivas e planejamentos anuais de atividades do grupo, tais como estudos coletivos, apresentações escritas e orais, minicursos, oficinas e mesas de debates. O Laboratório, desde 2011, é um projeto orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela interdisciplinaridade. Estudá-lo justifica-se por contemplar uma ampla abrangência de temas relacionados à metodologia científica em espaços externos à sala de aula e por envolver acadêmicos do curso de licenciatura, implementando uma nova estratégia de desenvolvimento e modernização do curso de Pedagogia, ao contribuir para uma formação diferenciada e qualificada dos acadêmicos. Como resultados parciais de pesquisa, sobressaem a contribuição do projeto em estudo à formação dos profissionais docentes e o estímulo aos acadêmicos do PET e do curso em geral à investigação e exposição científica.

Palavras-chave: Construção do conhecimento em educação. Tipos de pesquisa. Trabalho coletivo. PET Pedagogia Palmas. LaMeCi.

LAPEM – LABORATÓRIO PORTÁTIL DE ENSINO DE MATEMÁTICA: INTRODUÇÃO AO SUBPROJETO PIBID.

Giovani Gonçalves dos Santos
Luan Alves Ferreira
Patrícia Silvério Da Silva Caledonio
Freud Romão

O Laboratório Portátil de Ensino de Matemática (LAPEM) é um material didático de apoio ao trabalho do professor, cuja sua proposta é auxiliar o docente no ensino dos conceitos matemáticos, tendo como principal objetivo superar a falta de laboratório de Matemática na escola, por meio da estratégia de elaboração de jogos e outros materiais didáticos para o ensino da Matemática a partir do uso de matérias de baixo custo, conseguidos por meio de doação e/ou materiais recicláveis, proporcionando ao professor simplicidade na aquisição de um material de apoio que pudesse suprir a necessidade de um Laboratório de Matemática, ambiente educacional não muito comum em escolas públicas. Este projeto de Laboratório foi desenvolvido no ano de 2014, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, relacionado a uma pesquisa que tinha como coordenador o Professor do Curso de Licenciatura em Matemática Freud Romão, juntamente com os bolsistas integrados ao Programa de Bolsa Permanência. Atualmente o Professor exerce a função de coordenador do Subprojeto PIBID de Matemática. Assim, o LAPEM foi apresentado ao subprojeto, como proposta de trabalho a ser desenvolvido inicialmente na Escola Estadual Marechal Rondon, escola campo do Subprojeto. O LAPEM é teoricamente embasado na tendência da Educação Matemática – Uso de jogos e materiais concretos, conforme os trabalhos de Moura (2010), Cedro; Moura (2004) cujo aporte teórico é a Teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Introduzido por meio do PIBID na escola campo, o mesmo foi confeccionado pela supervisora e os bolsistas, para tanto, contou-se também com o apoio da direção e coordenação da Escola, a qual fez doações

de alguns materiais. Após sua confecção, alguns materiais foram utilizados em diversas situações de ensino de matemática pelo o Subprojeto, como exemplos: nas atividades em sala de aula, planejadas e aplicadas nos trabalhos do PIBID e, atividades que complementaram a II Semana de Matemática realizada na escola.

PALAVRAS-CHAVE: LAPEM. PIBID. Matemática

LEITURA E LITERATURA INFANTIL TOCANTINENSE COMO SUBSÍDIO A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Thamyres da Silva Lima
Narúbia Silva Wahuri
Wherie Carvalho da Costa

Neste trabalho, construído por meio de revisão bibliográfica e documental e norteado pela pergunta se o trabalho com a leitura e a literatura infantil pode ser um subsídio à formação do docente da educação básica, são apresentados relatos e experiências do Projeto LiteraPET-LiteraTOCA desenvolvido pelos bolsistas do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia do *Campus* de Palmas da Universidade Federal do Tocantins. O objetivo central do Projeto é fomentar e instigar a prática de leituras da literatura infantil tocantinense pelos acadêmicos petianos e pelos alunos do ensino fundamental do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO. O LiteraPET-LiteraTOCA é uma atividade orientada pelos princípios da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, de forma equilibrada; pelo trabalho coletivo; e pela leitura de obras literárias infantis do Tocantins. Como resultados, o Projeto tem garantido a troca de experiências entre alunos da educação superior e da educação básica no momento das mediações de leituras nas salas de aulas de escolas municipais. Estimula, ainda, o desenvolvimento da criatividade das crianças ao permitir que estabeleçam um vínculo entre as histórias mediadas e a criação de ilustrações produzindo a releitura dessas histórias. Reitera-se que essa prática pedagógica inovadora, dentre muitas contribuições, fundamenta o processo de alfabetização e o letramento e a formação do docente.

Palavras-chave: Projeto LiteraPET-LiteraTOCA. Leitura. Estudos Coletivos.

LETRAMENTO DIGITAL: PRODUÇÃO DE TEXTOS EM AMBIENTE COLABORATIVO

Francinete Costa Soares Barroso

Na atualidade, as novas tecnologias da informação estão mediando a transformação da sociedade e a construção de significados. Percebe-se que com a velocidade dos acontecimentos no mundo contemporâneo, o processo da comunicação tem assumido diferentes contornos, fazendo com que o homem se reinvente dentro de sua linguagem para dar conta das novas exigências impostas por uma nova ordem social: a sociedade da informação tecnológica. O objetivo deste estudo é proporcionar uma discussão em torno do letramento digital, com o intuito de assimilar as ideias que perpassam por essa nova concepção de leitura e escrita, e ainda, propor a realização de atividade pedagógica

que concatena a ideia de incorporar as modalidades do letramento às práticas educacionais. Os pressupostos metodológicos nos quais se alicerçam as discussões e proposta de trabalho aqui realizadas estão calcados numa abordagem de análise qualitativo-interpretativista de atividades de leitura e construção do texto-hipertexto no ambiente escolar, considerando as contribuições de propostas de trabalho com o hipertexto em sala de aula, apresentadas por Gomes (2011) e, ainda, as teorias pautadas nas perspectivas de letramento e letramento digital discutidas por diversos pesquisadores, dentre eles, Soares (2002; 2009); Marcuschi (2001;2006); Kleiman (2008); Lemke (2010).

Palavras-chave: Letramento; letramento digital; hipertexto; ambiente colaborativo.

MEMÓRIA DOCENTE: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL EM MIRANORTE - TO

Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento
Jocyleia Santana dos Santos

O estudo tem como objetivo destacar algumas considerações sobre a formação e a valorização da carreira docente e como esses profissionais se veem nesta perspectiva, comparada à legislação e à atuação da gestão pública. Numa abordagem teórico-metodológica da história oral, a investigação privilegiou por meio de entrevistas a memória de professores de educação básica do município de Miranorte Tocantins. Os resultados do estudo demonstram que os professores anseiam por avanços na gestão quanto à transparência dos recursos e maiores investimentos na formação dos professores. Conclui-se que embora os documentos analisados contemplem os indicadores de valorização docente, a partir de suas determinantes históricas, corrigindo percursos e ampliando a participação coletiva nas manifestações e suas relações com o Estado de direitos e a sociedade, percebe-se que os elementos geradores da valorização profissional e das necessidades de maiores investimento em formação, perpassam a singularidade e da peculiaridade das narrativas, cujas expectativas e valores construídos, revelam que acreditam na profissão. Para tanto,, almejam por respeito e ambientes escolares mais motivadores, com foco na qualidade da educação. Refletir sobre a formação exige, antes de tudo, conhecer as práticas que se adotam para inserção deste profissional no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação. Valorização. Carreira docente.

MODELOS DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DAS CÉLULAS

Wabda Rodrigues da Silva
Janys Stéfany Cavalcante

Abordar temas como a CÉLULA estabelece limites para a compreensão, pois a não visualização do objeto de estudo limita as possibilidades de intervenção para uma abordagem mais atrativa, o que é agravado pela falta de microscópios em muitas escolas. Mesmo assim, é possível ensinar com criatividade, promovendo a aprendizagem através da construção de modelos didáticos. Desse modo, o presente

trabalho traz a proposta de elaborar e modelo tridimensional de baixo custo, das células eucariotas e procariotas. Para a elaboração do modelo de bactéria (célula eucariota) foi utilizado: E.V.A com cores diferentes, algodão, massa de modelar e cola quente; para a célula vegetal e animal (eucariota): cola quente, algodão, E.V.A, esferas de isopor, tesoura e tintas. Com esse material foi aplicada oficina para o 1º. ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira, Porto Nacional-TO. Inicialmente houve a revisão do conteúdo utilizando os modelos tridimensionais das células. Os alunos visualizaram as estruturas celulares e destacaram as diferenças. Também receberam uma atividade com a imagem das células, com as estruturas para nominar e contextualizar a diferença entre as células procariótica e eucariótica, e ainda, a diferença entre as células vegetal e animal. Como atividade adicional foi utilizado o microscópio, foram montadas laminas temporárias com a epiderme da cebola e o esfregaço bucal, com o propósito de reforçar as diferenças entre as células vegetal e animal. Cada aluno observou o material e produziu atividade de acordo como a observação individual das laminas, esquematizando com desenhos. Assim, a oficina apresentou muitas vantagens, pois, melhorou o desempenho dos alunos, aumentou o interesse pelo conteúdo, contribuindo no processo ensino-aprendizagem.

Palavras Chaves: Eucariotos, Procariotos, Ensino.

O "CIRCO" NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DE CONTEÚDO E INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Leandro Ferraz

O presente trabalho refere-se ao debate da temática "Circo" no contexto escolar, especialmente, na educação física escolar e na formação de professores nesta área de conhecimento. O Circo na Educação Física se relaciona com o Currículo e Formação de Professores da Educação Básica e Superior, pois traz a relevância do debate deste tema e o objeto de estudo desta área, o movimento humano e a Cultura Corporal de Movimento**.** A problemática da pesquisa se direcionou em "como a temática Circo se enquadra nos currículos e nas questões pedagógicas dos cursos de licenciatura em educação física?". Sendo que, o objetivo do estudo foi verificar como o tema circo se dispõe pedagogicamente nas grades curriculares, nos conteúdos e nos projetos dos cursos de formação de professores de educação física. A metodologia utilizada teve caráter documental e cunho quantitativo quanto a abordagem do problema. Foram verificados Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação Física de 38 (trinta e oito) Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 10 (dez) instituições públicas e 28 (vinte e oito) instituições particulares. Além dos PPCs foram analisados os Planos de ensinos e demais Projetos que envolvem os cursos pesquisados. Verificou-se que, nenhuma das IES pesquisadas contemplam uma disciplina específica sobre o Circo. Destas IES, 3 (três) identificam nos planos de ensino a temática Circo como conteúdo e/ou instrumento pedagógico e 4 (quatro) ofertam Projetos de extensão, pesquisa e/ou Práticas de Ensino que contemplam as atividades circenses na educação física. Constata-se que o tema Circo não é comum na formação de professores de educação física. Por tanto, projeta-se e propõe-se as atividades circenses como Práticas Corporais, para além de conteúdo e de instrumentos pedagógicos, então o Circo se envolveria na formação de professores como os esportes, os jogos, as danças, as artes marciais e as ginásticas.

Palavras-chave: Circo; Educação Física; Formação de professores.

O APRIMORAMENTO DO ENSINO DE GENÉTICA POR MEIO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO MÉDIO.

Railene Sousa Vicente
Eliane Marques Santos

O objetivo deste trabalho foi utilizar a metodologia da problematização no ensino de competências e habilidades, que tem por finalidade envolver os estudantes na construção do seu próprio conhecimento. Por meio da competência: "utilizar conhecimentos biológicos para abordar situações cotidianas interdisciplinarmente" e da habilidade: compreender a 2ª lei de Mendel e os processos de transmissão genética de dois ou mais caracteres em simultâneos, foram desenvolvidas três aulas para a 3ª série do ensino médio no município de Porto Nacional – TO. A metodologia da Problematização (adaptada de Hengemühle, 2004) foi desenvolvida em quatro etapas: levantamento de conhecimento prévio, a problematização com a questão a ser resolvida nas aulas, a teorização com o uso do jogo "O Bingo das Ervilhas". E por fim a sistematização e aplicação que consistiu na montagem de um cruzamento através do Quadro de Punnett proposto na situação-problema, pois agora os estudantes já teriam uma aprendizagem maior após a aplicação do conteúdo conceitual, cada etapa exigiu a participação ativa dos estudantes. Os resultados obtidos foram que os educandos se mostraram em todos os processos ativos e curiosos com participação efetiva, significativa e realizaram os cruzamentos das características da segunda lei de Mendel. Através das observações realizadas durante as aulas, pode-se concluir que a metodologia utilizada para o desenvolvimento da mesma mostrou-se adequada e teve um papel importante no que se refere à construção de conhecimentos. Assim, por mais abstrato e complexo que os conteúdos se apresentam, há diversos recursos pedagógicos para despertar o interesse e a participação dos alunos. Devido à dificuldade de ministrar estes conteúdos no Ensino Médio, acredita-se que o professor deva adotar práticas e metodologias participativas que atuem nos componentes internos da aprendizagem, importantes para a construção de conhecimentos dos discentes.

Palavras-chaves: Competências e habilidades, Jogo didático. Genética.

O CURRÍCULO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Brenda Faria Braga de Sousa
Rosemeri Birck

Este estudo fez parte de um macroprojeto de pesquisa intitulado Política e Gestão da Educação no limiar do Século XXI e as Licenciaturas da UFT: impactos para os Cursos de Filosofia, Artes e Pedagogia/Miracema. Integrou em subprojeto intercurso e interdisciplinar de pesquisa de Iniciação Científica Entraves para a Permanência Estudantil nos Cursos de Artes, Filosofia e Pedagogia da UFT: currículo, condições da prática educativa, gestão e assistência estudantil. De cunho bibliográfico, documental e de campo, teve por finalidade caracterizar os elementos teórico-práticos referentes ao currículo potencializadores e dificultadores de uma educação superior significativa que

possibilitem a permanência dos estudantes nos cursos de Pedagogia/Miracema. A temática vincula-se a eixo 2, no que diz respeito ao Currículo e Educação Básica e Superior. Para a etapa da pesquisa de campo foram aplicados dois tipos de questionários, 01 destinado aos acadêmicos e outro aos docentes e ao técnico administrativo. Na pesquisa documental, constatou-se que a composição curricular presente no Projeto Pedagógico do Curso, tem como objetivo formar o indivíduo para ter dimensão da reflexão sobre a realidade, à formação humana e a escola. Para os autores estudados, o currículo possui diversos significados; deve atender às necessidades específicas de cada sociedade, e dependendo da abordagem curricular, o discente pode se transformar em um indivíduo crítico, racional e liberto. E mais, que o currículo não é o elemento que dificulta a permanência dos acadêmicos no curso, porém o mesmo precisa ser revisto com o objetivo de articular teoria e prática de forma que não se priorize uma tendência, pois ambas são indissociáveis e necessárias para a formação do pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogia, Formação Docente, Currículo.

O ENSINO DAS ARTES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA WAKÕMĒKWA, DA ALDEIA RIOZINHO – POVO XERENTE – ESTADO DO TOCANTINS

Raquel Castilho Souza
Adriana dos Reis Martins
Karylleila Andrade Kingler

A pesquisa **e**stá vinculada ao projeto de Pesquisa e Extensão "**Interculturalidade, identidade e memória: desafios sócio-culturais, midiáticos e educacionais nas aldeias Riozinho e Salto, povo Xerente, no Estado do Tocantins".** Esse estudo surgiu de necessidades identificadas a partir de visitas técnicas de professores e alunos, vinculados ao projeto, à escola por meio das falas dos educadores indígenas, que geram em torno do seguinte questionamento: Como promover o processo de revitalização cultural e identitária do povo Xerente? De que modo os saberes informais (cosmologia, rituais, crenças, danças, entre outros) podem ser correlacionados aos saberes formais, dentro da escola, considerando uma perspectiva da educação intercultural indígena. Percebeu-se que a escola deve se apropriar dessas questões e refletir sobre a necessidade de fomentar o processo de revitalização e/ou resgate de suas práticas tradicionais, atualmente, desvinculadas do contexto do ambiente escolar. Para alcançar a proposta, estamos desenvolvendo, em conjunto com os professores da escola indígena, atividades de pesquisa relacionados ao ensino das artes, para então propor ações de extensão, a partir das políticas indígenas e das práticas didático-pedagógicas, produzidas por professores indígenas e não indígenas que atuam na escola, valorizando a cultura tradicional da etnia e de sua arte. Para que possamos compreender as políticas e projetos para uma educação na Escola Indígena WAKÕMĒKWA da Aldeia Riozinho e como essas políticas constroem o ensino das artes na educação básica se faz necessário, e torna-se imprescindível, a compreensão dos aspectos do ensino de artes como atividade artística e educativa, tendo em vista os procedimentos metodológicos da observação participante, de cunho etnográfico, por meio de uma pesquisa ação, analisando a sua contribuição para o desenvolvimento e para a aprendizagem nas Escolas Indígenas ao considerar as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas na

comunidade. Após algumas visitas técnicas à escola e à comunidade, verificou-se que o grupo de professores anseia por capacitação e formação continuada, tendo como suporte a construção do Projeto Político Pedagógico da escola indígena. Como percurso teórico-metodológico, utilizaremos os autores Almeida (2012), Arroyo (2011), Candau (2006; 2008), Fleuri(2000; 2001), Moreira e Candau (2008), Sacristán (2013), Santos (2005; 2009), bem como os termos legais. Desse modo, considerando o diálogo e a observação participante, as demandas e as necessidades locais, pretendemos auxiliar os professores da escola em suas práticas com a produção de materiais didáticos e pedagógicos por meio de realização de oficinas, como possibilidade de revitalização e resgate da cultura Xerente.

Palavras-chave: Cultura. Ensino das Artes. Povo Xerente. Professor.

O ENSINO DE FILOSOFIA DEFRONTE À NOVA LEI Nº 13.415, DE MARÇO DE 2017

Marco Aurélio Cardoso

Recentemente o Presidente interino da República Federativa do Brasil apresentou uma Medida Provisória (nº 746/2016) que altera a Lei n º 9.394 , de 20 de Dezembro de 1996, lei esta que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Tal medida foi efetivada como lei nº 13.415/12. Pensamos que tal alteração da LDB não se encaixa com as condições atuais do sistema educacional brasileiro. Tendo em vista que o ensino de Filosofia, a partir de 2008, passou a ser disciplina obrigatória na educação básica no Brasil, temos como objetivo analisar e discutir esta nova lei com o intuito de apontar os impactos desta para a educação básica e, consequentemente, para o ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 13.415/2017, Terceirização das Escolas.

O FEEDBACK DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO POSSIBILITADOR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A ESCRITA EM FOCO

Cleliléia Neves Silva
Dalve Oliveira Batista-Santos

Com base na pesquisa intitulada "Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita", podemos ratificar que a grande maioria dos alunos ingressantes no nível superior, especificamente, no curso de Licenciatura em Letras, de uma Universidade Pública no estado do Tocantins, tem dificuldade quanto ao processo de aprendizagem da linguagem escrita (BATISTA-SANTOS, 2017). Tal dificuldade é consequência de modelos e práticas dominantes de ensino de escrita ou da falta de uma devolutiva significativa por parte dos docentes em relação as produções textuais, o que acarreta em 'dimensões escondidas' no (STREET, 2010). Nesse contexto, a pesquisa se insere na Linguística Aplicada e no paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), com o objetivo de investigar a importância dos feedbacks do docente no processo da aprendizagem significativa da escrita. Para atender ao objetivo proposto, nos embasaremos nos Novos Estudos do Letramento-NEL (STREET, 1995, 2010,

2015), em pesquisadores que discutem a questão da escrita e reescrita (BOUZADA, 2014; BATISTA-SANTOS, 2017; FIAD, 2011) e utilizaremos como instrumento de pesquisa os feedbacks inseridos pelo professor nos textos escritos de acadêmicos do curso de Letras de uma universidade pública do estado Tocantins. Destarte, a pesquisa é relevante, pois o retorno (feedbacks) do professor nesse processo de revisão e reescrita possibilitará o desenvolvimento do letramento acadêmico no que se refere as competências escritora dos universitários. Importa dizer, que este estudo contribuirá com os acadêmicos a terem uma atitude responsiva quando estiverem na condição de docente.

PALAVRAS-CHAVE: Feedbacks do Professor; Aprendizagem Significativa; Escrita.

O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ

João Maykon Gomes da Silva
Nathália do Socorro Martins de Oliveira
Raphael do Nascimento Gentil

Este estudo surgiu a partir da necessidade de discutir a formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, e teve como objetivo identificar o perfil profissional dos docentes do curso de Educação Física de uma universidade pública do estado do Pará - Brasil em um *campus* da interiorização. O estudo caracterizou-se como descritivo, quantitativo e do tipo documental. Identificou-se cinco docentes e em seguida localizaram-se os currículos lattes desses docentes para observar as seguintes variáveis: quantidade de vínculos empregatícios; tempo de atuação no ensino superior; titulação; orientação de TCC; publicações e organização de eventos. Analisou-se os dados a partir distribuição de frequência. A situação profissional, experiência e a produção do conhecimento docente são elementos que compõe o eixo temático de formação docente. Os resultados mostram que os professores C e D possuem um vínculo, A e B, dois vínculos e E, três vínculos empregatícios. Em média, os professores possuem nove anos de atuação nessa IES. Os cinco professores possuem graduação em Educação Física, sendo que A, B e E são especialistas e C e D, mestres. O número médio de orientações de TCC´s por professor são de 18. Quanto as publicações, dos cinco professores, E possui três, C possui 24, D, 38 e A e B não possuem publicações. Na organização de eventos, B organizou um (local); C, 13 (locais); E, sete (locais); e D, sete (três locais, um regional e três internacionais) e A, não organizou. Conclui-se que os professores que possuem dois ou mais vínculos e o título de especialistas, possuem poucas publicações e pouca experiência na organização de eventos.

Palavras-chave: Perfil Profissional, Docentes, Educação Física.

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Sousa da Silva

A pesquisa – O uso da música como ferramenta de aprendizagem de matemática no ensino fundamental - considera o tema música relevante, especialmente pelos benefícios ocasionados em ambiente escolar como aliada no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática. Teve como objetivo conhecer se os professores de uma escola privada no município de Imperatriz, Estado do Maranhão, fazem uso dessa ferramenta no ensino de matemática no ensino fundamental. O universo pesquisado envolveu uma escola particular localizada na cidade de Imperatriz- MA. A pesquisa teve como universo 10 professores, por tratar-se de um universo pequeno, não foi necessário mensurar uma amostra, pois foi possível realizar a pesquisa em todo o universo. O critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade. A pesquisa teve como instrumento a técnica de observação participante. O objeto da pesquisa tem relação direta com o eixo saberes e práticas pedagógicas. Com base nos resultados obtidos através da pesquisa foram reconhecidas as potencialidades da música e as contribuições da mesma para o ensino de matemática. Quanto ao problema de pesquisa: identificar se os professores usam a música como ferramenta aprendizagem de matemática no ensino fundamental, constatou-se que os professores compreendem que a prática musical não se restringe apenas a tocar um instrumento ou aprender uma determinada coreografia, situação está que contribui diretamente para que os professores trabalhem diversos conteúdos musicais. Não existe uma fórmula exata ou mágica para se garantir o sucesso em uma educação matemática, mas compreender suas etapas, funções e saber mais sobre esse processo é o primeiro passo para se reformular propostas e princípios que possam guiar o trabalho do professor.

Palavras-chave: Música. Professor. Matemática.

O USO DA POESIA EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Eliane Cristina Testa

O presente trabalho, resultado parcial de uma pesquisa maior ainda em andamento, visa a apresentar parte da análise que identifica as formas de ensino de poesia, em contextos de livro didático (LDP). Metodologicamente nossa investigação define-se como documental, cuja análise é de viés qualitativo interpretativista. As nossas reflexões articulam-se a partir da análise do livro didático *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*, organizado por Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, adotado em três (03) escolas da cidade de Araguaína que tivemos acesso. Como principal subsídio teórico utilizamos os seguintes autores Dionisio e Bezerra (2001); Cosson (2014); Jauss (2001); Pinheiro (2007 e Trevisan (1993). De acordo com a nossa análise, podemos verificar que a poesia, além de aparecer com o intuito de ensinar/trabalhar reflexões linguísticas, servindo *a priori* como um pretexto para ensinar língua, ortografia, gramática entre outras modalidades de ensino da língua portuguesa, constatamos também que a poesia está presente neste contexto por mais dois motivos, ou seja, apresenta-se de dois modos: primeiro, como procedimento de ensino-aprendizado da gramática; segundo, servindo, outrossim, para "estimular" à produção de textos dissertativos. Portanto, podemos perceber que o papel do letramento literário, da leitura literária e da comunicação estética não se cumpre efetivamente, já que os objetivos de sua mobilização no livro analisado são outros.

Palavras-chave: Poesia; Ensino, Livro Didático de Português; Estética da Recepção; Letramento Literário.

ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA PARA O GÊNERO CRÔNICA A PARTIR DO PRINCÍPIO TEMÁTICO

Ângela Francine Fuza
Renilson José Menegassi

As perguntas de leitura são práticas frequentes no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que os professores depreendem parte do tempo de suas intervenções a preparar questões para que os alunos respondam. Este estudo objetiva apresentar proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltada ao gênero crônica, a partir do princípio temático do Círculo de Bakhtin, contribuindo para os estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua materna escrita. Especificamente, procura-se analisar como ocorrem a ordenação e sequenciação de perguntas de leitura voltadas à crônica; compreender quais são os procedimentos necessários para a ordenação e sequenciação de perguntas de leitura; caracterizar o processo, a fim de compreender os conceitos envolvidos nessa perspectiva de trabalho. Após pesquisa prévia em materiais didáticos do ensino fundamental, constatou-se a identidade da criança e/ou adolescente como temática recorrente de estudo no ensino fundamental, sendo, portanto, o tema focado para o desenvolvimento da proposta para o gênero. Para isso, o trabalho centraliza-se nas perspectivas sobre leitura, com ênfase nos estudos da Linguística Aplicada e da prática de ordenação e de sequenciação de leitura, discutida por Solé (1998) e ampliada por Menegassi (2008; 2011; 2016), que destacam a relevância dessa proposta como parte do processo de desenvolvimento do leitor na escola. Como resultado, têm-se a ordenação e a sequenciação de perguntas para o gênero eleito, por meio: (1) do levantamento das ideias principais do texto; (2) da elaboração de um texto, a partir dessas ideias; (3) da confecção de perguntas de leitura a partir das ideias elencadas. A proposta de ordenação e de sequenciação de perguntas permite ao aluno: (1) identificar as ideais principais ligadas ao tema; (2) posicionar-se diante da temática do texto; (3) produzir um texto como réplica/contrapalavra.

Palavras-chave: ordenação; sequenciação; perguntas de leitura; temática; crônica.

PARTILHANDO SABERES: MAPEAMENTO DA OFERTA DO ENSINO DE TEATRO E DO PERFIL DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PALMAS – TO

Roseli Bodnar
Amanda Gomes de Brito
Ana Paola Marinho

Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Educação Básica do estado do Tocantins, vinculada ao PIBIC/UFT (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), do anuênio 2016-2017, intitulada Partilhando saberes:

mapeamento da oferta do ensino de teatro e do perfil dos professores nas escolas da rede pública em Palmas – TO. Está estruturado em dois eixos, no primeiro, procede-se uma breve retrospectiva histórica sobre a legislação no que tange o ensino da arte; no segundo, são apresentados os resultados da pesquisa que abordou o ensino de teatro em escolas públicas da rede municipal de Palmas – TO. Para a análise, foram mapeadas as escolas que ofertam em seu currículo a linguagem teatral e traçou-se o perfil do professor em exercício em sala de aula. Para tal, foram aplicados dois instrumentos de pesquisa, um para o gestor da SEMED, responsável pela distribuição de aulas e/ou contratação de professores e outro aplicado aos professores da rede pública municipal. Como resultado encontrou-se o seguinte cenário: a grande maioria dos professores que atuam como docentes na área de teatro possuem licenciatura em Teatro, quase todos egressos do Curso de Artes-Teatro, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Todos os professores entrevistados possuem mais de dois anos de experiência docente e poucos possuem especialização.

Palavras-chave: Oferta de ensino de Teatro; Perfil de formação de professores; Rede pública municipal de Palmas – TO.

PERGUNTAS DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Michele Lima Nascimento
Ângela Francine Fuza

Ao verificar a literatura sobre leitura, no Brasil, verifica-se que a compreensão de leitura vem sendo estudada principalmente por meio dos textos de Marcuschi (1996; 2001; 2008), que tratam das tipologias de perguntas de leitura em manuais didáticos, não havendo novas análises de materiais, a fim de verificar de que forma, hoje, apresentam-se as perguntas de leitura, se é mantida a tipologia já definida pelo autor, ou se ocorreram avanços, tendo em vista os inúmeros trabalhos sobre leitura no Brasil. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa, ainda em desenvolvimento, é o de analisar como a compreensão de leitura é abordada em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, identificando os tipos de perguntas de leitura apresentadas e refletindo de que modo influenciam na formação e no desenvolvimento do aluno-leitor. Para isso, fez-se a escolha da coleção: "Português Linguagens", de Cereja e Cochar (2015), por ser empregada nas escolas do estado do Tocantins, principalmente, em Palmas e em Porto Nacional, e, também, no Brasil. A pesquisa pauta-se na perspectiva da Linguística Aplicada sobre a leitura e nas pesquisas desenvolvidas sob essa vertente (KLEIMAN, 1996; LEFFA, 1996; MARCUSCHI, 1996; 2001; 2008; SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010; FUZA, 2010). Uma das contribuições do estudo se volta para as novas considerações sobre compreensão e tipologia de perguntas que podem ser desenvolvidas. Ademais, será estudado um dos instrumentos mais utilizados nas práticas de ensino na sala de aula de ensino básico, a saber, o livro didático de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: perguntas de leitura. Compreensão. Livro didático.

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO PAÍS DAS MARAVILHAS.

Sirlene Maria Dias de Oliveira
Jocyleia Santana dos Santos

O tema da pesquisa trata sobre a política de ação afirmativa com foco na permanência dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins, teve como objetivo geral verificar se a universidade tem promovido a permanência dos estudantes indígenas por meio de uma política de permanência em conformidade às suas necessidades, garantindo o seu lugar com respeito à diversidade cultural, sua permanência resultando, fundamentalmente, na integralização dos estudos no tempo certo. Esse estudo possui relação com o eixo temático interculturalidade devido à particularidade da política pública destinada na formação dos diversos agentes sociais o que a torna relevante por apresenta dados significativos para à comunidade acadêmica na qual poderá subsidiar discussões e reflexões na busca concreta de alternativas para superar os problemas vivenciados pelos estudantes indígenas no contexto acadêmico. Para o desenvolvimento da utilizou-se a abordagem qualitativa descritiva, por meio da História Oral Temática, que tem como centralidade uma percepção do passado como continuidade no presente, cujo processo histórico não está acabado, procura-se apreender as diferentes visões dos sujeitos sobre os mesmos momentos, contextos e processos. Os resultados alcançados apresenta que o acesso é um dos campos em que se tem uma maior evolução nos tempos mais recentes. É notório afirmar que as políticas de ação afirmativa para a inclusão das minorias excluídas no sistema de ensino superior tiveram um avanço significativo, na última década, em que se oportunizou o acesso "aos diferentes" por meio de reserva de vagas, conhecida também como "cotas". Contudo, ainda existem diversos desafios a serem superados pelas universidades e estudantes, no sentido de que não basta à oferta de acesso com regras diferenciadas, é preciso repensar e adotar políticas de permanência que os reconheça como pessoas capazes e trabalhe suas diferenças, mas não os inferiorize, caso contrário estará reforçando a exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Ação Afirmativa. UFT. Permanência.

POTENCIALIDADES DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE PENSAM OS ALUNOS DOS CURSOS DE BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA?

Bheatriz Cortez Negreiros
Karollyne Santana Paixão
Wagner dos Santos Mariano
Alessandro Tomaz Barboza

Hodiernamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), denotam-se bastante empregadas no âmbito acadêmico. Perante esse cenário, a problemática deste trabalho é buscar o que os graduandos dos cursos de Ciências Naturais da Universidade Federal do Tocantins (UFT) entendem sobre TIC. Se objetivando em compreender o que estes entendem sobre TIC tal como sua importância para a formação docente. A

pesquisa efetivou-se na UFT, Campus Cimba de Araguaína, com estudantes dos cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química, com instrumentos de coletas de dados, que consistiram na aplicação de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas. Utilizou-se os preceitos preconizados pela análise de conteúdo, onde Laurence Bardin (2008) comenta que esse tipo de análise compreende três fases: "a pré-análise, descrição analítica e a interpretação inferencial". A pesquisa obteve resultados que apontaram as concepções dos discentes a respeito das TICs e o seu uso nos cursos de Licenciatura, assim como a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e formação docente. A TIC é uma prática crítica-reflexiva que visa à construção de um modelo de professor pautado na racionalidade crítica. Na aplicação do questionário para assimilar o que inicialmente os graduandos entendiam sobre a temática, foi apresentado dois blocos de perguntas, onde o primeiro continha o perfil do aluno e em sequência o segundo bloco sobre TIC, para traçar o que já ouviram falar, se já foi desenvolvido em algum momento de sua formação e por fim se é considerado importante para vida acadêmica. Concluiu-se que a quantidade de alunos que sabiam sobre TIC, apenas 1%, dos 24 entrevistados não a considerou importante.

Palavras-chave: TIC, Formação de professores de ciências, Prática crítica-reflexiva.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: REFLETINDO SOBRE INFLUÊNCIAS DE PRÁTICAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andreia Cristina Rodrigues Trevisan
Katia Dias Ferreiro Ribeiro
Eberson Paulo Trevisan

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT. Partimos do problema: como as práticas desenvolvidas na Escola Luiza Nunes Bezerra tem contribuído efetivamente para a formação de seus alunos? Fazemos um recorte, voltando nosso olhar especificamente para a contribuição das práticas que são exercidas na escola e que são consideradas bem sucedidas na educação básica ao processo de constituição docente e construção da identidade profissional de um professor que é ex-aluno da escola. Esta escola é considerada bem conceituada a nível de índices de aprendizagem, bem como ganhadora de prêmios que indicam que suas práticas são inovadoras e comprometidas com a qualidade educacional. Um dos grandes diferenciais do trabalho desenvolvido pela escola é a aplicação de projetos educacionais, alguns dos projetos ali desenvolvidos foram implantados há quase duas décadas e ano após ano são melhorados e mantidos em execução, fazendo a diferença na formação dos alunos. Metodologicamente essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa em que utilizamos a entrevista narrativa como forma de produzir dados. Coletamos narrativas tanto das professoras diretamente envolvidas com os projetos, quanto de um ex-aluno da escola, hoje professor da educação básica. Entendemos que as experiências vivenciadas durante a vida de estudante, tanto na educação básica quanto na formação inicial, vem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente de forma significativa. Nesta pesquisa identificamos que a vivência de experiências bem sucedidas influencia positivamente no processo de profissionalização docente e de construção da identidade profissional, refletindo na prática pedagógica a ser desenvolvida, principalmente em

relação ao desenvolvimento de projetos educacionais, que busquem superar as dificuldades de aprendizagem e possibilitar um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores; prática docente; identidade profissional.

REESCRITA: DA SALA DE AULA DA UNIVERSIDADE PARA A SALA DE AULA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Aliny Sousa Mendes Margarida
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Frequentemente tem-se observado a cobrança de que os professores contribuam para o letramento do aluno. Mas como pode-se permitir que, na formação inicial, esses professores vivenciem práticas que os levem a se tornar agentes de letramento na sala de aula? Essa é a questão e o objetivo que orientam esse trabalho. Foram realizadas intervenções teóricas com alunos de uma turma de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins a respeito da reescrita e do seu trabalho como mediadores dessa prática na sala de aula. Além disso, os professores em formação também passaram por experiências de escrita e reescrita de textos para que tivessem uma ideia de como tal prática pode funcionar. Descrevemos e analisamos aqui o acompanhamento de uma dupla de estagiários na realização de oficinas de produção textual em uma escola da rede pública estadual de ensino. Acreditamos ser essa uma metodologia participativa uma vez que acompanha e orienta professores em formação inicial em um trabalho para ser efetivado em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MASON, 2002) e de cunho etnográfico (CANÇADO, 1994). A análise segue parâmetros metodológicos da Linguística Aplicada e utiliza diários de campo como instrumentos de geração de dados. Analisamos as orientações para correção, bem como duas versões de textos de dois alunos da educação básica. Ruiz (1998), Bakhtin (2003), Gonçalves (2013), Menegassi (2013), Figueiredo e Silva (2006) e Kleiman (2007a; 2008; 2014) são alguns dos autores utilizados para tratar de noções como gêneros discursivos e sua utilização na sala de aula; prática da reescrita como componente da escrita; concepção de erro, e contribuição dessa prática para o letramento do professor em formação inicial e do aluno da educação básica. Observamos que, apesar do trabalho prévio, os professores em formação ainda chegaram na sala de aula despreparados para a efetivação da reescrita.

Palavras-chave: Formação inicial. Letramento. Reescrita.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Celenita Gualberto Pereira Bernieri
Jardilene Gualberto
Laurenita Gualberto Pereira Alves

A preocupação básica deste estudo é refletir sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, temática de grande relevância, principalmente quando se trata de uma sociedade multicultural. Nesta perspectiva, a pesquisa busca saber como são

trabalhadas as relações étnico-raciais nas escolas que oferecem Educação Infantil. Este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância da constituição do respeito à diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil, além de argumentar acerca da necessidade de conscientização sobre as práticas e representações que configuram o racismo e o preconceito. A sociedade brasileira possui uma multiplicidade de culturas, então, surge necessidade de promover uma educação que trate a diversidade através de uma compreensão intercultural. A intolerância, a discriminação, o racismo e o preconceito racial constituem-se em graves problemas que permeiam a sociedade de um modo geral, sendo assim, o espaço escolar também é um ambiente onde esse problema se configura. Constata-se que, oferecer uma educação para a diversidade, ainda é um grande desafio para as instituições educacionais, tendo em vista, a necessidade de uma educação na perspectiva intercultural, que insira práticas educativas e novas metodologias de ensino a respeito da diversidade humana, desde os primeiros anos de vida da criança.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Diversidade Étnico-Racial. Interculturalidade

REVISÃO E REESCRITA NA REVISTA "NA PONTA DO LÁPIS" E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Vanda Moreira Tavares Araújo
Ângela Francine Fuza

A formação continuada de professores vem se tornando indispensável no ambiente da educação do país, pois a escola necessita de um profissional que busque sempre seu aperfeiçoamento. Nesse contexto, ações, como as do "Programa Escrevendo o Futuro" surgem a fim de promover modalidades de formação presencial e a distância para professores, além de um concurso de textos – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP) – que premia as melhores produções dos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental ao 3.º ano do Ensino Médio. Dentre os materiais disponibilizados para acesso do professor está a Revista "Na Ponta do Lápis" que trata de assuntos de interesse do professor e também aborda ações da OLP. Diante do exposto, este estudo busca compreender como o processo de revisão e de reescrita é abordado pela Revista "Na Ponta do Lápis", contribuindo para os estudos sobre escrita e formação continuada. Para isso, o trabalho caracteriza-se como documental e fundamenta-se nas teorias da Linguística Aplicada, na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003) e nas pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre escrita e reescrita (FIAD & MAYRINK-SABISON, 1994; SERCUNDES, 1997; RUIZ, 2010). A pesquisa selecionou 20 revistas, de 2008 a 2017, realizando-se um levantamento dos discursos que tratavam da temática sobre revisão e reescrita e sobre concepção de escrita. Como resultado da análise das revistas, constatou-se que a seção "De olho na prática" foi a que mais tratou da temática da revisão e da reescrita, compartilhando experiências, ensinando como o professor pode trabalhar, exemplificando com textos dos alunos que participaram da OLP. A concepção de escrita que perpassa os textos das revistas é a escrita como trabalho, levando em consideração as condições de produção, a saber: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte material do texto, circulação social. Dessa forma, o material contribui para que o professor tenha contato com textos que retratam a escrita como trabalho,

demonstrando um trabalho com a revisão textual interativa que permite o diálogo entre professor e aluno e entre aluno e texto.

Palavras-chave: revisão, reescrita, revistas, formação continuada.

SABERES E PRÁTICAS DOCNETES: UM ESTUDO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICIPIO DE ARRAIAS-TO

Silvaneide Gonçalves Ferreira
Helena Quirino Porto Aires

A formação continuada dos professores como um espaço de articulação, estabelece reflexões entre os conteúdos e os métodos utilizados no campo, reafirmando a busca pela coerência entre as reflexões teóricas e práticas educativas. Sobretudo, percebe-se que a proposta de ensino em comunidades quilombolas requer uma compreensão acerca dessa educação como uma política educacional oriunda das lutas do movimento negro que carrega em si não apenas um contexto de prática educativa, mas elementos que representam saberes desse povo e, tendo em vista ainda, que esta tem um papel fundamental na construção social, cultural, identitária e político dos educandos. Partindo dessas considerações sobre saberes e práticas docentes da Educação Escolar Quilombola, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre a relação entre a formação continuada e a Educação Escolar Quilombola no Município de Arraias-TO, buscando identificar saberes e fazeres relacionados à prática docente, a concepção dos profissionais a respeito dessas formações, bem como compreender como os profissionais da educação tratam a Educação Escolar Quilombola. Para tanto, estamos empreendendo uma investigação que busque responder à seguinte questão: **De que maneira a formação continuada da rede municipal de ensino de Arraias/ TO tem contribuído para o desenvolvimento de aportes teóricos e metodológicos dos professores que atuam no contexto da Educação Escolar Quilombola?** Assim sendo, este trabalho está sendo realizado nas Escolas Quilombolas Eveny de Paula e Souza, Nossa Senhora da Conceição, Matas e Joaquim Aires França. Nesse sentido, para realização desse trabalho se fez necessário a utilização da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados, informações em fontes bibliográficas que tratam da Educação Escolar Quilombola e entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nessa modalidade de ensino. Como resultados, esperamos compreender e colaborar para o aprofundamento das discussões acerca de saberes e práticas na formação de professores para a educação básica, sobretudo, com a temática da Formação continuada para a Educação Escolar Quilombola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola; Formação Continuada de Professores.

SUSTENTABILIDADE COMO MEIO DE REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Keila Nazaré da Cunha
Vanilson José Lorenço
Carmem Lúcia Passos Mazzei de Carvalho

Os alunos da zona rural ficam agustiados por ficarem um longo tempo dentro de uma sala de aula e muitos acabam evadindo da escola ou apresentam problemas com indisciplina, demonstrando falta de interesse por uma aula puramente teórica. Este projeto se justifica pela necessidade de adequar as prática pedagógicas e o espaço escolar a realidade dos alunos, promovendo trocas de saberes em uma ambiente agradável e construindo idéias e hábitos sustentáveis.Tendo como objetivos, a construção de uma sala ecológica, com variedades de plantas, piscicultura, pergolado e horta; promover integração e participação dos alunos na contrução do espaço; possibilitar momentos de interação com a natureza e conhecimento de diferentes espécies. A partir de trabalhos realizados em sala de aula, sobre sustentabilidade, e juntamente com os alunos, contruiu-se idéias para a criação de uma Sala Ecológica, que está sendo contruida em uma escola pública da zona rural, na comunidade PAD-DF do Distrito Federal, de forma interdiciplinar , coordenado pelos professores de Ciências e Geografia. O público alvo é toda a comunidae escolar , com ênfase nos alunos Hiperativos, com dificuldades de permanecer em ambiente fechado e com déficit de atenção.Os alunos estão ajudando a construir o espaço da sala ecológica, desenhando o projeto, fazendo mudas de plantas, arrecadando doações para a grama, pintando pneus, plantando flores, ajudando a contruir o tanque para criação de peixes, fazendo pesquisas na internet. Esse trabalho ainda está sendo desenvolvido e tem previsão para término no mês de outubro de 2017. Mas já se pode observar o entusiasmo dos alunos para participar na contrução desse espaço.Na verdade os alunos já adotaram esse espaço como refúgio e ambiente de aprendizagem. Essa sala Ecológica está integrada à horta, possibilitando um ambiente agradável para a aprendizagem e socialização com os colegas.

PALAVRAS- CHAVE: Sustentabilidade, construção, aprendizagem.

VIVENCIAS NO ESTÁGIO DA UEPA: COMO OCORRE A DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ANO LETIVO EM ALGUMAS ESCOLAS DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA.

Guilherme do Carmo Correa Neto
Lucas Evandro Luz da Silva

É fundamental para os professores definir os conteúdos a serem trabalhados no ano letivo, pois com o planejamento cria-se um cronograma dos assuntos que compõem a grade curricular das turmas, a cerca do assunto surge a pergunta, como os professores de Educação Física de algumas escolas de Conceição do Araguaia-PA desenvolvem o planejamento e definem os conteúdos do ano letivo? O objetivo desse trabalho foi identificar se os professores de Educação Física de algumas escolas de Conceição do Araguaia-PA desenvolvem o planejamento e definem os conteúdos do ano letivo. A metodologia caracterizou-se como qualitativa e de campo. Como instrumento para a coleta de dados foi aplicado aos professores o questionário contendo uma pergunta aberta sobre: como são organizados os conteúdos ministrados no ano letivo, nos turnos manhã e tarde. Nos mesmos turnos foram observados durante dois meses na disciplina de estágio sé os conteúdos aplicados seguiam o planejamento. Através das respostas obtidas pelo questionário, observou-se que todos os professores fazem o planejamento, onde alguns planejam anualmente, já outros, bimestralmente, sendo que cada um dos professores passa por uma peculiaridade diferente, como não ter um conteúdo programático para seguir. Outros feitos através da proposta curricular e outros tendo a

participação dos alunos do segundo ciclo, onde eles escolhem os conteúdos a serem trabalhados. Já na observação, podemos identificar que alguns não fazem uso do planejamento. Conclui-se que, os professores de educação Física de algumas escolas de Conceição do Araguaia-PA, desenvolvem o planejamento dos conteúdos a serem ministrados no ano letivo.

Palavras Chave: Conteúdo, Planejamento e Professores.

O DIÁRIO DE BORDO COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO PARA O BOLSISTA DO PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT.

Artenisia Nepomuceno
Marilene Dias da Silva Melo
Denise Aquino Alves Martins
Tais Ferreira

Este estudo tem a intenção de apresentar o resultado da experiência com as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Pedagogia (PIBID), iniciado no ano de 2014/2016, e que, atualmente, conta com a participação de 16 bolsistas do curso de graduação de Pedagogia da UFT/Campus Palmas. A pesquisa levanta a seguinte questão: que relações os bolsistas do Pibid estabelecem entre seus registros a reflexão crítica de seu fazer? O diário de bordo tem como objetivo fazer com que o bolsista reflita sobre a sua prática, mais especificamente sobre a aula e sobre a atuação profissional. O fato de poder estar em contato com as escolas no período de graduação faz com que haja possibilidades de solucionar alguns problemas que somente surgem da prática. De acordo com Nóvoa (2003), "[...] a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência". Entre os resultados da pesquisa podemos destacar: o papel do PIBID para o fortalecimento da formação inicial do professor de pedagogia em aspectos acadêmicos e sociais, decorrentes da relação direta com diretores, coordenadores, professores e alunos das escolas municipais integradas no subprojeto e intervenção dos acadêmicos com a produção de artigos, relatórios, planos de trabalho, entre outros. De acordo com Pimenta e Lima (2004), "a identidade docente é construída ao longo da atividade profissional como professor, mas é "no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar".

Palavras-chaves: Pibid, diário de bordo, reflexão, identidade docente.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: POSSÍVEIS TESSITURAS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

Seila Alves Pugas[1]
Idemar Vizolli[2]
Maria José de Pinho[3]

Resumo: Este resumo tem como objetivo apresentar uma abordagem exploratória no que tange às discussões teóricas sobre a alfabetização matemática . Ancorados na pesquisa qualitativa, utilizamos de revisão de literatura e buscamos estudiosos que compreendem o ensino e a aprendizagem da Matemática na visão de que o aprendizado está diretamente relacionado à origem do conhecimento em desenvolvimento, de modo a trazer à tona a cultura das crianças aliada à perspectiva histórica de produção desse conhecimento. Desse modo, são discutidas as visões de OLE Skvosmose, para quem a Alfabetização Matemática vai além da aquisição de códigos e da habilidade para calcular e usar técnicas matemáticas formais. Também, a interpretação de Ubiratan D'Ambrósio, que vincula a Alfabetização Matemática primordialmente à reflexão de conhecimentos culturais de comunidades ou grupos sociais. Ocsana Danyluck também é retomada ao trazer a leitura e a escrita da linguagem matemática aliadas ao sentido e ao significado do conhecimento como pontos centrais na alfabetização nessa área. Por sua vez, visitamos os trabalhos de Maria da Conceição Reis Fonseca, que pontua a Alfabetização Matemática em aspectos amplos e restritos, propondo, assim, o letramento matemático, que contempla formas de uso, valores, objetivos, crenças e papeis ligados a escrita numérica, formas de quantificar, ordenar, classificar e medir.

Palavras-Chave: Alfabetização Matemática, numeramento, ensino e aprendizagem de Matemática, letramento.

A FAMÍLIA QUE NÃO CABE NO LIVRO DIDÁTICO: A LEI DO SILÊNCIO IMPOSTA EM PALMAS.

Silvanio Coelho Mota[4]
Dr. Damião Rocha[5]

Resumo: Esse trabalho busca discutir e avaliar os novos arranjos familiares e a instituição escolar, com foco na Medida Provisória nº 06/2016 que originou a lei nº

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, graduada em Pedagogia, professora de Educação Básica. E-mail: seilapugas@gmail.com.
[2] Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins – UFT, docente e orientador nos Programas de Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Matemática. É doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: idemar@uft.edu.br
[3] Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins – UFT, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura e do Mestrado em Educação. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: mjpgon@uft.edu.br.
[4] Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Tocantins e mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, orientado pelo Dr. Damião Rocha.
[5] Doutor em Educação pela UFB, professor do Programa de Mestrado Acadêmico e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UFT.

2.243/2016, do prefeito de Palmas/TO e aprovada pela Câmara Municipal, que impede a discussão de questões de gênero nas escolas da rede pública municipal de ensino, especialmente no que tange à formação de novos arranjos familiares, ente eles a família homoparental. Para tanto foi empregado como metodologia a pesquisa bibliográfica de autores identificados com a temática como Mello (2005), Louro (2010), Butler (2000), Bourdieu (1998), Junqueira (2009), Borrillo (2015), Irineu e Rodrigues (2016) e Araújo (2012), que das leituras nos buscamos como problema entender as tensões e os impactos que emergem entre os modos de fazer dessas famílias e a escola, o papel dos movimentos contra e a favor da medida adotada em Palmas, entendidas aqui como elementos condensadores de poder e saber, bem como ainda a manutenção da lei pelo Tribunal de Justiça após contestação da OAB/TO por via de uma ação de inconstitucionalidade, o que nos proporcionou melhor compreender como esse entendimento político-religioso dominante continua invizibilizando as famílias homoparentais no cotidiano escolar.

Palavras - chave: Homoparentalidade. Escola.Ideologia de Gênero

EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO INTEGRA O CURRÍCULO DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS- UMA/UFT

Cleide de Sousa Morais[6]
Drª Neila Barbosa Osório [7]

Resumo: O Brasil se dispõe para acolher os idosos de uma geração onde, o ambiente doméstico não preenche suas expectativas, por isso estão em busca pelo conhecimento na universidade. Muitas atuações têm sido apresentadas como forma de proporcionar nova perspectiva de vida, para tanto, bem longe de atividades físicas voltadas para os idosos, foi recepcionado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do projeto de extensão a Universidade da Maturidade, um espaço para aprendizagem significativa, de modo que possam socializar conhecimentos conseguidos ao longo dos anos e concentrar um mundo novo repleto de informações atualizadas. Embora a velhice desperte sentimentos pejorativos, deixa o idoso em situação de conflito consigo mesmo, é neste momento que a autoestima deve ser trabalhada, proporciona qualidade de vida. Implantar a disciplina de Educação para o Trânsito no currículo da Universidade da Maturidade, visto que a história de um povo é construída por todos e em todos os lugares, desempenha valores que contribuíram para a história independente da época. Com teorias pautadas em normas específicas que administram o trânsito, o desenvolvimento do método prático para efetivação da disciplina, tem como base a exposição legal, como a prática nas vias públicas. A inserção da disciplina de Educação para o Trânsito no Currículo da Educação Intergeracional promove a aproximação da teoria com a vivencia diária. Contudo, verifica o quão relevante e necessário se faz para que possam compartilhar conhecimentos do exercício da cidadania no trânsito. Por ser um trabalho em aplicação, temos como apontamentos, o crescente interesse dos

[6] Especialista em Educação Matemática - Universidade Federal do Tocantins; Pós-Graduada em Ciências do Trânsito - ESEA;
[7] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil;

acadêmicos da Universidade da Maturidade pelo estudo do tema em questão, ambiente onde há um elo entre o aprendizado e a prática imediata.

Palavras chave: Curriculum vitae; Educação para o Trânsito; Idosos.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE PALMAS: LIMITES E POSSIBILIDADES SOCIAIS

[1]Ana Cléia Gomes da Silva, UFT-Brasil, anacleiag@gmail.com

[2]Rosilene Lagares, UFT/PPGE-Brasil, roselagares@uft.edu.br

RESUMO Circunscrito ao objeto educação integral, o trabalho indaga quais os resultados sociais que a política de Educação Integral no Município de Palmas tem gerado para alunos, famílias e comunidades atendidas nas Escolas Municipais de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e Luiz Nunes de Oliveira. Seu objetivo é analisar limites e possibilidades sociais dessa política de educação integral no Município. Com uma abordagem qualitativa e quantitativa, suas informações estão sendo coletadas incluindo revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa tem relevância dada a sua importância social e científica no país, considerando a meta 6 do Plano Nacional de Educação/2014 de oferecer educação em tempo 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) da educação básica; e no Município de Palmas, considerando a meta 4 do Plano Municipal de Educação, de garantir à expansão progressiva de atendimento em tempo integral, na rede pública de ensino no Município, assegurando sua oferta em 85% das unidades educacionais, para que pelo menos 50% dos educandos permaneçam, no mínimo, 7 horas em atividades escolares; e considerando, ainda, que não há pesquisas acerca de suas possibilidades sociais no referido Município. No contexto histórico, a Educação Integral no Brasil surge em meados do século XX, caracterizando-se com pensamentos educativos de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira. Portanto, esta política foi implantada no Município de Palmas na primeira década dos anos 2000, iniciando-se por estruturas construídas especificamente para este fim e ampliando-se para toda a rede pública.

Palavras-chave: Política de Educação Integral, Alunos, Gestão da Educação Municipal de Palmas/TO.

ARTIGOS COMPLETOS

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

Roger Trindade Pereira
Eduardo José Cezari

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo conhecer as políticas de Educação em Saúde na Educação Infantil no país. Foram objetos desse estudo documentos políticos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001 e 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013). As análises foram realizadas à luz do ciclo de políticas (BALL, BOWE, 1998). Conclui-se que as políticas nessa área tiveram um percurso lento e ainda não atendem as demandas emergentes das crianças nessa fase de desenvolvimento. Verifica-se a necessidade dos cursos de formação de professores direcionarem atenção especial a essa temática, pois estes profissionais fazem parte da comunidade que exerce forte influência na produção de políticas em todos os contextos e, por isso, tornam-se responsáveis por ampliar as discussões de ações em saúde na/para a criança.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Infância.

ABSTRACT: This work aims to know the policies of Health Education in Child Education in the country. This study included political documents such as the Statute of the Child and the Adolescent (BRAZIL, 1990), the Law on Guidelines and Bases of National Education (BRAZIL, 1996), the National Curriculum Frameworks for Early Childhood Education (BRAZIL, 1998), the National Plans of Education (BRAZIL, 2001 and 2014) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRAZIL, 2013). The analyzes were carried out in the light of the policy cycle (BALL, BOWE, 1998). It is concluded that policies in this area have been slow and have not yet met the emerging demands of children at this stage of development. There is a need for teacher training courses to focus on this theme, since these professionals are part of the community that exerts a strong influence in the production of policies in all contexts and, therefore, become responsible for broadening the discussions of health actions in / to the child

Keywords: Public policy. Education. Childhood.

1 INTRODUÇÃO

A crescente valorização social da Educação Infantil nas últimas três décadas tem sido de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças nesta etapa,

porém ainda persistem problemas na concretização de sua finalidade proposta nas legislações. O binômio educar-cuidar necessita superar o caráter histórico assistencialista pautado nas concepções de maternagem e de recreação, que desvalorizam os profissionais desta etapa e, consequentemente, distancia-os do processo emancipatório de educação da criança.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), trouxe mudanças significativa à infância, resultado das lutas pela democratização da escola pública e dos interesses e lutas dos movimentos sociais. Passou a vigorar a doutrina da proteção integral e reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos estabelecendo a necessidade de proteção e cuidados especiais. A partir desta Constituição (BRASIL, 1998), a Educação Básica tornou-se um direito público subjetivo e a educação infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do estado.

A Carta Magna (BRASIL, 1988) apresentou também um novo paradigma de saúde radicalmente diferente dos modelos anteriores. A saúde concebida como um direito do cidadão e dever do Estado, visando uma atenção à saúde integral de indivíduos e comunidades. Os postulados incorporados nas leis legitimam a importância dos aspectos econômicos, políticos e sociais que interferem no processo de saúde-doença. Neste sentido, a saúde passou a ter sustentação ampliada de seus princípios e diretrizes nos pilares da universalidade, integralidade, equidade, descentralização, regionalização e participação social (BRASIL, 1988). Dessa forma, o setor educacional, dada a sua capilaridade e a sua abrangência é, potencialmente, um aliado importante para a concretização de ações de promoção da saúde.

A escola funciona como ponto de encontro a todos, podendo servir como palco para mudanças na forma de se pensar e construir saúde dentro de seu determinado contexto social. A escola também oferece um excelente canal de comunicação para realização de atividades sobre a saúde e podem encaminhar casos especiais para os serviços de referência. À medida que a escolas ampliam seus conhecimentos em saúde, aumentam suas capacidades e habilidades de cuidar e promover o bem-estar de todos os envolvidos no processo de ensino.

A percepção e o entendimento do significado e da importância que a educação em saúde representa para comunidade escolar é um fator essencial para modificar comportamentos inadequados com a saúde pessoal e com o papel da escola em promovê-la coletivamente.

O ambiente escolar abrange diversas dimensões relacionadas com a saúde individual e coletiva de seus alunos. Estas dimensões contemplam problemas oculares, alimentação inadequada, acidentes relacionados ao ambiente físico da escola, violência, drogas, orientação sexual, treinamentos de primeiros socorros, condições físicas, psicológicas, dentre outros.

Motivados por estas questões, buscamos analisar o conjunto de políticas em saúde e educação que dão destaque à atenção as crianças, especialmente àquelas atendidas na Educação Infantil. Para isso, buscamos apoio no ciclo de políticas (BALL e BOWE, 1998) como recurso teórico-metodológico por entender que a análise das políticas se dá num contexto de múltiplas influências e atores, tanto no contexto global como no contexto local.

2 O CICLO DE POLÍTICAS COMO RECURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Apoiados nos estudos de Ball e Bowe (1998), compreendemos que a leitura e interpretação de textos políticos requer a compreensão das múltiplas dimensões e interesses envolvidos no processo de construção de um texto. Para os autores, a política não acontece de forma linear, mas num ciclo contínuo e permanente entre três principais contextos: o de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência é um cenário de luta pelo exercício de influências sobre as finalidades e a configuração das políticas. Participam dessa luta diversos atores sociais: entidades acadêmico-científicas, organismos multilaterais, partidos políticos, poder público, movimentos sociais interessados na produção e circulação de discursos que possam ser incorporados pelos demais contextos.

O contexto da produção de texto está diretamente relacionado com o contexto de influência de maneira simbiótica, como se refere Mainardes (2006), porém não evidente ou simples. Pode-se dizer que os textos políticos representam a política. É nesse momento que os discursos tomam a forma de documentos oficiais que orientam as ações realizadas especialmente no contexto da prática.

O contexto da prática é o lugar onde a política está sujeita a interpretações e recriações produzindo efeitos e consequências que podem representar uma mudança significativa na política original. Um texto político está sujeito a uma pluralidade de leituras é diretamente proporcional a pluralidade de leitores. Eles leem os textos

políticos com base nas histórias de vida e experiências pessoais e/ou das instituições que fazem parte.

A partir da articulação desses contextos é possível analisar as influências das agendas dos diversos setores da sociedade além dos embates travados para que determinados discursos sejam incorporados nos textos atendendo as demandas mais emergentes, portanto, a fixação de um discurso na forma de texto nem sempre é um processo pacífico ou homogêneo.

Para compreender como as políticas de saúde e educação em saúde se articulam, analisamos documentos políticos que tratam da temática especialmente voltadas à infância, restringindo o período de tempo compreendido entre a constituição de 1988 e os dias atuais.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação em Saúde na escola para Focesi (1992, p. 19) "é o processo pelo qual se pretende colaborar na formação de uma consciência crítica escolar, que resulte na aquisição de práticas visando à promoção, manutenção e recuperação da própria saúde e da saúde da comunidade da qual faz parte". Desse modo, entendemos que as políticas de Educação em Saúde na Escola não podem estar isoladas das demais políticas de saúde, uma vez que o conjunto delas é que pode garantir uma unidade dos sistemas públicos dedicados à Saúde e Educação.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 tornou-se outro importante documento que elava a criança[8] e o adolescente para condição de *sujeitos de direito e proteção integral*, superando a condição de meros objetos de intervenção da família e do Estado. Outro ponto importante neste documento diz respeito a um novo paradigma político-administrativo de atendimento à infância e a juventude, antes pautado no caráter retributivo e centralizador judicial, agora, restaurativo e descentralizador a partir da municipalização das ações e participação da sociedade civil (BRASIL, 1990). Nesse mesmo ano foi instituído o Sistema Único de Saúde (SUS), cuja finalidade é garantir a atenção, o

[8] Conforme o ECA (BRASIL, 1990), Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

cuidado e a promoção à saúde de forma integrada com a seguridade social, bem como atuar na formulação e no controle de políticas públicas na área da saúde.

Após sete anos de debate a respeito da política educacional brasileira foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) incorporando a Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, conforme o artigo 29, como a "primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, social, psicológico e intelectual, de modo complementar às ações da família e comunidade" (BRASIL, 1996). Nesta lei, a criança passou a ser identificada como um sujeito integrado, constituído não mais apenas de cognição, mas também de afeto, expressão, movimento e linguagem.

Além disso, a LDB (BRASIL, 1996), estimulou uma revisão de concepções e propostas para a educação de crianças. De acordo com a referida lei, as instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos, denominam-se de creches e pré-escolas e são diferenciadas exclusivamente pelo critério etário, ou seja, creche para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola às crianças de 4 a 5 anos. Outro avanço foi a exigência que os profissionais da Educação Infantil tenham formação de nível superior e estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, contemplando-a nesta etapa.

Apesar do esforço desses documentos em reconhecer a criança como sujeito de direitos e da LDB (BRASIL, 1996) elevar a Educação Infantil do campo da assistência e promovê-la a primeira etapa da Educação Básica, ainda assim, acabou desviando e desvalorizando o foco do cuidado para o desenvolvimento cognitivo, desrespeitando o equilíbrio entre o cuidar-educar.

Quanto a isso, Ball (2002) observa que a publicação de uma política pode inibir, contradizer ou influir a possibilidade de promulgação de outra. Para Cezari (2014), na educação brasileira, podemos ilustrar a interpretação de políticas com as mais de quatro dezenas de programas e ações que configuram o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a). Este fato torna difícil o desenvolvimento de análises sobre os efeitos/resultados de uma determinada política, uma vez que ela não ocorre num vazio e de forma isolada de tantas outras. Com isso, houve a necessidade de novos documentos e diretrizes de orientação e formação para a Educação Infantil.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), passou a integrar a série

de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientar as ações destinadas ao *cuidado e a educação* da criança em instituições educativas como creches, entidades equivalentes e pré-escolas.

Em relação ao enfoque dado à saúde, o RCNEI (BRASIL, 1998) não a contempla como um tema específico no conjunto de saberes desenvolvidos, porém o trata de maneira muito valorizada, principalmente, a saúde corporal. Analisando os conteúdos e didáticas referenciadas, destacam-se a importância da higiene, da alimentação, do conhecimento do corpo, da segurança física, do respeito aos colegas, entre muitos outros, reforça um cuidado com a formação pessoal e social para aquisição de hábitos e comportamentos saudáveis (BRASIL, 1998).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 2001, já passados quatro anos após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996). Assim, previsto pela Lei n^{o} 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) definiu diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis da Educação Básica.

Para Saviani (2014), o resultado foi um PNE (BRASIL, 2001) que não estava apenas aquém das expectativas dos defensores da educação pública, mas ainda, mutilado pelos vetos da "racionalidade financeira" do presidente[9] da República, neutralizando de modo especial as metas relativas ao financiamento da educação. Segundo Bonamigo (2011, p. 07), o PNE (BRASIL, 2001) apresentava em seu diagnóstico da Educação Infantil "limitadas e insuficientes as condições das famílias de baixa renda para proverem aproximação da escola com as crianças. [...] As creches careciam de profissionais qualificados, não dispondo de programa pedagógico educacional, tampouco de recursos".

Para Aguiar (2010, p. 714):

> Na educação infantil, as metas do PNE previam o atendimento das crianças no seguinte escalonamento: 30% das crianças de até 3 anos de idade em cinco anos; 50% das crianças de até 3 anos de idade em dez anos; 60% das crianças de 4 a 6 anos de idade em cinco anos; 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade, com 100% de atendimento na idade de 6 anos, em dez anos. Previam, também, assegurar escolas com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos.

[9] Para os governos neoliberais, neste caso os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, atualmente, o de Michel Temer, a estrutura tributária e trabalhista deve ser regressiva e indireta sobre os trabalhadores, no entanto, o retorno dos impostos via serviços públicos devem ser mínimos e reduzidos para a população de baixa renda.

Conforme os estudos de Ganzeli (2012), a Educação Infantil no período de vigor do PNE (BRASIL, 2001) apresentou inúmeros retrocessos: na redução do atendimento de crianças em tempo integral nas creches (de 61,9% em 2000 para 60,3% em 2007) e na não elevação da taxa de escolarização bruta municipal em creche (em 2007, apenas 2,6% dos municípios apresentavam taxa superior a 50%) e em pré-escola (em 2007, apenas 16,4% dos municípios apresentavam taxa superior a 80%) para os 100% previstos no plano. Estes retrocessos na Educação Infantil correspondem ao atraso na legislação relativa a obrigatoriedade para crianças, pois somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

A criação do Programa Saúde na Escola (PSE) instituído pela Portaria Interministerial nº 6.286/2007 (MEC e MS), foi um programa intersetorial importante que teve como objetivo contribuir para a formação integral dos alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. O programa desenvolve-se por meio da articulação da Estratégia Saúde da Família com a escola. E sua implementação ocorre a partir de quatro eixos: ações de avaliação das condições de saúde (nutricional, bucal, acuidade visual e auditiva e, ainda, avaliação psicológica do estudante); as de promoção da saúde e da prevenção (cultura de paz e combate às diferentes expressões de violência, consumo de álcool, tabaco e outras drogas); as de educação sexual e reprodutiva, de estímulo à atividade física e práticas corporais; e, capacitação dos profissionais da educação e da saúde e de jovens (BRASIL, 2007).

Atualmente em vigor, o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz importantes instrumentos para viabilizar suas 20 metas e 254 estratégias de execução, a partir de ações conjuntas em regime de colaboração e monitoramento contínuo da sociedade. Antes considerarmos o conteúdo das estratégias previstas para o seu alcance, vale registrar que, no que se refere à população com idade até 3 anos, essa meta acabou por repetir quase que integralmente o texto do PNE (2001–2011).

Nesse sentido, a meta não inova, apenas reafirma o que já havia sido estabelecido na Emenda Constitucional 59/2009. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB (BRASIL, 1996) em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. A inovação do PNE (BRASIL, 2014) aparece na ampliação das estratégias a serem adotadas para alcançar a intersetorialidade entre educação e saúde, quando propõe

“articulação entre as áreas de educação, saúde e assistência social”, para a implementação de programas de orientação e apoio a família além de monitorar o acesso e permanência das crianças na educação infantil.

Sabemos que a existência de uma política não garante que ela seja efetivada. Nesse caso, o contexto de influência e o contexto de produção dos textos oficiais contemplaram as demandas da sociedade, muito provavelmente por pressões exercidas pelo mercado de trabalho. A participação da mulher na composição do orçamento doméstico, a possibilidade de construir uma carreira em pé de igualdade com os homens tem exercido tal pressão, além disso, o próprio mercado exige do Estado que apresente soluções as suas demandas.

Destarte, o texto garante o discurso em favor da existência de vagas e atendimento multiprofissional, mas o serviço propriamente dito não necessariamente chega a ser oferecido por diversas razões, dentre elas, a pulverização dessas demandas quando chegam aos mais de cinco mil municípios brasileiros.

Em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de dezembro de 2009, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores [...] experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2013, p.99).

Mais uma vez fica claro que ao discutir política Ball (2002, 2004, 2006) argumenta em favor de análises que levem em conta as articulações entre macro e micro contextos, considerando a complexidade do processo de produção de políticas. Importa acentuarmos também que políticas, representações e intérpretes autorizados (ministros, secretários, assessores, prefeitos etc.) mudam com frequência, o que faz com que os propósitos sejam constantemente revistos. As contínuas mudanças criam e recriam lacunas e espaços para outras demandas, outras intencionalidades, proposições gerando novos conflitos e respostas que podem ser divergentes do que havia sido programado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse estudo analisar o contexto da produção de políticas educacionais para a Educação Infantil e a atenção dada a saúde da criança. Observamos que apesar dos documentos oficiais fazerem menção aos cuidados necessários e de já ter

havido intenções intersetoriais, os sentidos acabam se esvaziando a medida que novos documentos políticos vão sendo produzidos. Esse fenômeno não é incomum e não é um privilégio dessa etapa da educação. Isso acontece, sobretudo porque no contexto de produção de um texto as agendas são necessariamente ouvidas e há intencionalidades nos discursos fixados no texto.

Dessa forma, observamos que os documentos mais próximos do contexto da prática reduzem o texto principal a pequenas ações como higiene pessoal, bucal e cuidados com a aparência, não obstante, reconhecemos que no cotidiano escolar outras ações podem ocorrer mediante a preocupação dos professores e gestores. Acreditamos que isso se deve também ao fato de que a Educação Infantil, mesmo que obrigatória, é uma modalidade de educação em processo de consolidação, ainda mais se considerarmos a recente história do reconhecimento da criança como sujeito de direitos na sociedade.

Além disso, consideramos importante que os cursos de formação de professores deem atenção especial a essa temática, pois esses fazem parte da comunidade que exerce forte influência na produção de políticas em todos os contextos e portanto, tornam-se responsáveis por ampliar o leque de ações em saúde na/para a criança pequena.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. vol. 6, n.2, pp. 10-32, jul/dez. 2006.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar Social. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoria estratégica. **Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Córdoba, v. 2, n. 2 y 3, p. 19-33, sept. 2002.
BALL, S & BOWE,R. El curriculo nacional Y su "puesta en prática": El papel de los departamentos de matérias o asignaturas. In Revista de Estudios Del curriculum. Vol. I. Nº. 2. pp. 105 – 131, 1998.

BONAMIGO, C. A; CORREA, C. M. A; FAENELLO, D; RAHIER, D. L; NEPOMUCENO, F; KUNZ, M. **História da educação básica brasileira**: uma avaliação do plano nacional de educação PNE 2001-2010. Diretoria Executiva de Gestão da Pesquisa e da Pós-Graduação e pela Coordenadoria de Pesquisa e Iniciação Científica. Paraná, PR: UNIPAR, 2011.

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

_____. Lei Federal Nº 8.069, DE 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1990.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. **Plano Nacional da Educação (PNE)**: limites e desafios; uma avaliação necessária. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014.

CEZARI, E. J. **Integração curricular em tempos de modernidade líquida:** uma análise no contexto do curso de ciências biológicas do consórcio setentrional. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT. 111f. 2014.

FOCESI, E. Uma visão de saúde escolar e educação em saúde na escola. **Rev Bras Saúde Esc** 1992; 2: 19-21.

GANZELI, P. Plano nacional de educação: implicações para a educação infantil. **Revista Exitus**, Belém, v. 2, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 1 (2), p. 94-105, 2006.

SAVIANI, D. Entrevista com Dermeval Saviani - PNE. **ANPED**, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>, Acessado em: 01 nov.2016.

O CÔNCAVO E O CONVEXO: PERCEPÇÕES ACERCA DAS REDES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

Ângela Noleto da Silva

Resumo: Com a intensificação no acesso às vias digitais sobretudo, com a democratização na aquisição dos artefatos tecnológicos móveis por todos os segmentos da sociedade, verificamos que os canais de comunicação em massa, passaram a compor as maneiras do cotidiano contemporâneo, bem como das instituições sociais. O presente artigo, apresenta reflexões oriundas de investigação empírica realizada em um centro médio de ensino público no interior do Estado de Tocantins, delimitando como sujeitos da pesquisa docentes e discentes, objetivando compreender as percepções acerca das Redes Sociais de comunicação enquanto um meio pedagógico auxiliador de estratégias de estudos, na organização do trabalho docente, ampliação das relações entre aluno/ professor e configuração de uma nova forma de aprendizagem coletiva. Adotou-se como procedimentos metodológicos: aplicação de questionários semiestruturados, abordagem quanti-qualitativa dos dados e o tipo de pesquisa exploratório. Enquanto aporte teórico, as discussões realizadas por autores como Santaella (2010), Lèvy (1999), Castells (1999), Virilio (1999), Harvey (1999) ,Bohn (2009), Prenski (2001), Tapscott (2010), Kenski (2012), Kerckhove (2009), entre outros, compuseram a tessitura desse texto. As análises sugerem que as transformações que ocorrem nos tempos- espaços multimodais de formação humana, também sejam observadas no trânsito que realizam nos fazeres individuais e coletivos desempenhados por nativos e imigrantes digitais presentes nas salas de aulas, já que ora convergem e divergem seus olhares quanto as possibilidades do uso pedagógico das vias digitais de comunicação e produção de saberes inovadores no tocante à aprendizagem discente e formação de saberes inovadores docentes para a escola básica.

Palavras-chave: Redes Sociais, Cibercultura, Imigrantes e Nativos digitais na escola.

Introdução:

Inegavelmente testemunhou-se a consolidação de uma sociedade da informação Castells (1999) cujos traços iniciais sobretudo ocorreram expressivamente nas últimas décadas do século XX e início da primeiras década de século XXI, cujos traços

marcantes estão no avanço em pesquisas no campo da nanotecnologia, biotecnologia, globalização de mercados, redimensionamentos geopolíticos, elaboração/ manipulação dos artefatos tecnológicos digitais e a potencialização dos meios midiáticos (TV, celulares, notebooks, tablets, smartphones, Internet, rádio online, plataformas de aprendizagem online, etc) como trilha para a ampliação das diversificadas maneiras de comunicação.

Nessa esteira de mudanças, os diversos segmentos educacionais e, em especial as escolas públicas brasileiras, sentiram a urgência em compreender quem são os sujeitos e fazeres da contemporaneidade, suas novas formas de linguagens, concepções e produção de conhecimentos que vão se forjando nesses novos ambientes de aprendizagens, nos processos de (re) elaboração de linguagens, escrita e organização do trabalho escolar que possuem e adotam, face à sua imersão e adesão a essa nova realidade. Como destaca Rojo (2012, p.99):

> A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, Ipods, celulares, tablets etc) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade.

Assiste-se cotidianamente uma nova configuração nas formas múltiplas e singulares de produção e elaboração de conhecimentos, em que os campos da educação e tecnologia de informação e comunicação (TIC) tem estreitado laços para o desenvolvimento e aprimoramento de metodologias e práticas docentes. Recorrentemente, encontramos de forma mais intensificada a utilização de recurso tecnológicos digitais como forma de ampliação comunicacional, acesso a instrumentos/ uso das ferramentas de interação homem/máquina , homem/homem que auxiliam na troca de informações, dados e socialização entre os jovens, a destacar os nascidos ao final da década de 1990, representantes dos denominados “nativos digitais”, cuja familiaridade tecnológica compõe suas maneiras de ser, conviver e identificar-se com os outros e o mundo.

A par deste cenário, compreende ser de suma importância ao campo acadêmico, investigar, questionar e realizar análises sobre os fenômenos socioculturais que ora se

engendram por meio da digitalização das relações sociais, sua imersão e implicações no campo educacional tomando como referência a percepção que docentes/discentes possuem acerca do uso das redes sociais, suas contribuições pedagógicas possíveis no sentido de tornar-se elemento integrador ao que propõem a escola frente aos seus objetivos educacionais, às práticas de ensino/aprendizagem e o interesse que estes novos atores, os identificados como " nativos e/ou imigrantes digitais" sugerem.

A denominação "nativos digitais e imigrantes" foi cunhado por Prenski (2001), para descrever os usuários das tecnologias digitais, sendo o primeiro caracterizado por aqueles que já nasceram em um universo digital, em contato contínuo com a Rede Mundial de Computadores - Internet, encaram com facilidade as frequentes mudanças, novidades do mundo tecnológico e se adaptam com extrema facilidade esta nova realidade. Já os imigrantes digitais são aqueles que sistematicamente introduzem à sua cotidianidade essas novas maneiras de interlocução entre linguagem, comunicação, veiculação de informações e conhecimentos.

Tapscott (2010), destaca que a Geração Net, cresce e convive cercada de um manancial de objetos técnicos e aplicativos capazes de criar redes de conexões com o mundo, levando-se à compreensão que de fazer uso da Rede, pressupõe acessar uns aos outros. Em "status online" diariamente inalterado, esta geração de jovens, distingue-se das anteriores, por moldar suas vontades, prazeres, interesses, consumir incessantemente saberes, produtos de toda ordem e lugar, mas sempre em cadência com o ritmo estabelecido pela produção de informações e, por conseguinte, por demonstrarem capacidade de se posicionar, opinar, tomar decisões. Contudo, sem conseguirem evitar os conflitos inerentes às transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais que molduram a sociedade tecnocapitalista.

O presente artigo, portanto, se propõe a apresentar dados oriundos de pesquisa empírica realizada em instituição de ensino público no Estado de Tocantins, na tentativa de retratar a observância no que se refere ao uso das redes sociais sob o olhar de discentes e docentes de um Centro de Ensino Médio, na perspectiva de que esses canais de comunicação digitais podem contribuir de maneira pedagógica. Adotou-se como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica de autores que discutem as temáticas educação, comunicação e tecnologias digitais; a aplicação de questionários

semiestruturado; consolidação dos dados e elaboração de análise de categorias temáticas oriundas da tabulação dos questionamentos propostos. Também imprimiu-se ao estudo investigativo uma abordagem qualitativa, considerando que a mesma favorece o reconhecimento e a análise das múltiplas perspectivas dos participantes (FLICK,1999).

Para tanto, o trabalho estrutura-se a partir de seções que conceituam cibercultura, redes sociais no entrelaçamento com as questões educacionais, seguida da apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, o detalhamento dos procedimentos metodológicos e apresentação dos dados coletados. Posteriormente, as análises oriundas resultantes do exercício de elaboração dos dados registrados e a interpretação dos mesmos à guisa da elaboração de considerações acerca da investigação realizada.

Cibercultura, Redes Sociais e Educação

Nos últimos anos que encerram o século XX e inauguram o século XXI, pesquisadores como Levy (1999), Harvey (1999) e Virilio (1999), discutem acerca das maneiras pelas quais a vida na dita sociedade pós-moderna ou das tecnologias da comunicação, moldura suas perspectivas em experiências de mobilidade tecnológica, assentada na instaneidade e circulação das informações, alterando substancialmente o campo da percepção no que tange aos conceitos de tempo e espaço. Um novo ordenamento temporal sacramentado pelas tecnologias de comunicação e informação, consagra-se com expansão da Internet, cuja característica singular encontra-se na substituição em forma de conexão das noções de tempo/duração em tempo/velocidade e no estabelecimento de relações sociais instantâneas

Kerckhove (2009) contribui com a discussão sobre a investigação da nova realidade eletrônica, quando nos chama atenção acerca da existência de uma "consciência global" que hibridiza as noções de espaço público e privado, superando a ideia e imagem de uma " aldeia global" antes introduzida por Marshall McLuhan, cujos princípios encontravam-se nas identidades e locais determinados, com comunidades vivendo em diferentes velocidades e níveis de experiências sociais destituídas de mediação, embora fôssemos pertencentes e aldeões da mesma Terra. Com a Internet, a pele da cultura passa a constituir-se sob o tecido da implosão das distâncias, o

estreitamento entre espaços, o controle da linguagem torna-se público e oral. Como enfatiza o autor:

> Mudou da Idade Média para a Idade da Razão e agora está mudando para a Idade da Mente. Na era do livro, o controle da linguagem foi sempre privado, mas com as mídias eletrônicas o controle da linguagem torna-se público e oral. Com o advento da Internet temos o primeiro meio oral e escrito, privado e público, individual e coletivo ao mesmo tempo. A ligação entre mente púbica e privada é feita através das redes abertas e conectadas do Planeta (Kerckhove, 2009, p.205).

Levy (1999, p.17), já analisava essas mesmas transformações nas relações humanas quando anuncia a onipresença da chamada cibercultura, traduzida como "um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem justamente com o crescimento do ciberespaço".

> A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem colaborativa, sobre processos abertos de colaboração. (LÉVY, 1999, p. 130).

A cibercultura é a vida construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos. Através dessas redes construímos subjetividades e sociabilidades, e redesenhamos nossos modos de ser e viver. O ciberespaço também passou a ser chamado simplesmente de "Rede", um meio de comunicação originário da interconexão mundial dos computadores.

A consolidação das Redes Sociais, que numa perspectiva sociológica, ampara-se nos princípios de reciprocidade, partilha e confiança, estabelecidos entre indivíduos, grupos e seus pares.No entanto, a definição de Redes Sociais, também pode ser compreendida como:

> uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura

> e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. Muito embora um dos princípios da rede seja sua abertura e porosidade, por ser uma ligação social, a conexão fundamental entre as pessoas se dá através da identidade. (...) Um ponto em comum dentre os diversos tipos de rede social é o compartilhamento de informações, conhecimentos, interesses e esforços em busca de objetivos comuns. (TORRES,p.2009).

Denota-se assim, que as formas em que as sociedades contemporâneas tem se organizando, confirmam o entrelaçamento em que a Redes Sociais vem silenciosamente tecendo com os quefazeres dos sujeitos e o papel desempenhado nas instituições, as posturas docentes e discentes face a inserção dos dispositivos tecnológicos digitais (notebooks, tablets, ipads, celulares com acesso a Internet, smartphones) na rotina das unidades educacionais.

Nesse sentido, Bohn (2014, p.1) reforça que:

> assim como as ferramentas da Web 2.0, as redes sociais oferecem um imenso potencial pedagógico. Elas possibilitam o estudo em grupo, troca de conhecimento e aprendizagem colaborativa. Uma das ferramentas de comunicação existentes em quase todas as redes sociais são os fóruns de discussão. Os membros podem abrir um novo tópico e interagir com outros membros compartilhando ideias (...). Enfim, com tanta tecnologia e ferramentas gratuitas disponibilizadas na Web, cabe ao professor o papel de saber utilizá-las para atrair o interesse dos jovens no uso dessas redes sociais favorecendo a sua própria aprendizagem de forma coletiva e interativa.

Em certa medida, como alerta do citado autor, o uso das ferramentas digitais, expressa não só as maneiras pelas quais o acesso e compartilhamento de conhecimentos por meio da imersão nas Redes Digitais vem se consolidando enquanto extensão do espaço do pedagógico e da atuação escolar, mas também anunciado as maneiras diversificadas em que componentes curriculares e o desenvolvimento de metodologias comunicacionais interativas, emergem em respostas ao que a cultura juvenil contemporânea tem exigido ao exercício do magistério, em especial, no Ensino Médio.

Ainda acerca dessa discussão Kenski (2012), ressalta que no cenário atual, na Educação verifica-se também a presença de um tempo das urgências, volatilidades, da

perturbação na percepção da realidade e do outro em forma fugaz de aparição/desaparição das coisas nas telas, em que as estratégias metodológicas, práticas e posturas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais transitam entre a organização e estrutura analógica da escola e essa nova compreensão das condições objetivas da sociedade, em que esta mesma realidade passa a ser essa inusitada condição em que as relações dos e entre os fenômenos é a imagem de um presente interminável em que cada um promove a sua performance existencial e coletiva .

Tal condição de vida altera significativamente tradicionais perspectivas e receios que faziam, e de certo modo ainda fazem, parte do mundo menos conectado da maioria dos adultos, pais e professores. Umas dessas principais mudanças é que a mídia agora não é mais algo que se consome, mas aquilo que se produz e difunde, ela deixa de ser influenciadora e condicionadora de tendências, para solicitar, exaltar e festejar a participação e a colaboração, instaurando, assim, uma economia da dádiva entre os internautas. Criatividade e generosidade são valores típicos da era das conexões e a cibercultura juvenil não cessa de exaltar esses valores fundamentais. Shirky (2011) defende que a cultura da generosidade mostra os meios que temos para fazer a diferença e melhorar o mundo. A conectividade exige e valoriza esse fazer com o outro.

Diante do que foi exposto anteriormente referente às mudanças ocasionadas sobretudo pelo surgimento da Internet e sua expansão planetária, é que o presente trabalho destaca as visões que discentes e docentes de um Centro de Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de ensino tocantinense, registraram quanto às suas percepções acerca das Redes Sociais Digitais.

Múltiplos Olhares: a percepção de discentes e docentes acerca do uso pedagógico das Redes Sociais na escola

A pesquisa se deu em um Centro de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, município de Araguaína no primeiro semestre do ano de 2013. Foram aplicados cento e vinte (120) questionários cujos sujeitos investigados foram discentes pertencentes a quatro (04) turmas de 3ªs séries, nos turno matutino / vespertino e docentes (efetivos ou contratados) ministrantes de aulas nas áreas de conhecimento de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Matemática), Linguagens e

Códigos (Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Espanhol e Educação Física) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Faz-se necessário informar que a unidade escolar, conta com um (01) laboratório de informática, contendo vinte (20) máquinas oriundas do Programa de Informatização das Escolas Públicas- PROINFO, porém em condições adequadas de uso pela comunidade escolar, apenas doze (12) equipamentos, mesmo possuindo conexão banda larga, este não foi citado como alternativa para o acesso à Internet tanto pelos sujeitos participantes da pesquisa. Também, há para os servidores (equipe gestora, pedagógica, administrativa e docente) rede de acesso à Internet sem fio, não sendo disponibilizada login/senha aos alunos, por recomendação da Diretoria Regional de Ensino, por considerar frágil o sistema de proteção de dados oferecido pelo provedor da Secretaria Estadual da Educação.

Os questionários foram elaborados de maneira semiestruturada, ou seja, composto por questões objetivas e abertas cujo objetivo primeiro estava em mapear as maneiras nas quais o acesso, a familiaridade tecnológica, imersão aos recursos digitais são realizadas pelos sujeitos investigados. Por último, desvelar a partir dos registros colhidos, suas percepções e maneiras que fazem (ou não) do ambiente digital um meio pedagógico auxiliador de estratégias de estudos, na organização do trabalho docente, na ampliação das relações entre aluno/ professor e na construção de uma nova forma de aprendizagem coletiva.

Os dados coletados revelam que quanto aos discentes:

- 100% sabem o que é uma Rede Social;
- Embora estando no período de aulas, mantém o status online, atualizando seus registros a cada 50, 60 minutos, tempo este de duração de cada aula;
- 95% acessam via celular, sendo 50% desses modelos smarthfones ou tablets;
- Permanecem em média conectados até 3h (computador pessoal), mais de 12h (celular);

- 98% participam da Rede Social Facebook e apenas 2% ainda não possuem perfil, pois residem em assentamento sem acesso à Internet ou aparelho celular que possuem não contém o aplicativo;
- 80% utilizam diariamente seus contatos da Rede Social para: informarem-se acerca de conteúdo aplicado, datas de avaliações, calendário escolar;
- 90% sugeriram a criação de um perfil da escola nas Redes Sociais, pois consideram que estariam bem mais informados quanto as atividades culturais promovidas pela comunidade escolar, mural de avisos, início e retorno do semestre letivo, entrega de notas, orientações acerca de documentação, conteúdos, banco de provas ENEM, horário de funcionamento da escola, quantidade de vagas disponíveis para matrículas, regimento escolar, quadro de professores por disciplina;
- 80% nunca compartilharam em seus perfis vídeo-aulas, slides, links, com seus contatos. No entanto, gostariam que estes conteúdos fossem divulgados pelos seus docentes, durante suas aulas, em especial, os das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química ou que houvesse uma monitoria online.
- 80% desconhecem a existência de aplicativos (jogos, calendários, eventos, calendário, mural, editor de grupos e textos) presentes dentro da Rede Social por eles eleita como a que mais utilizam.
- 85% destacam que a divulgação de gabaritos e envio de atividades extras por uma parcela mínima de professores que utilizam o email da turma, auxiliam na aprendizagem e os levam a sentirem-se envolvidos com a disciplina.

Já quanto aos docentes:

- 100% compreendem o que é Rede Social, porém 60% possuem perfil;
- Os acessos se dão principalmente por meio de notebook, desktop e somente 50% via celular;
- O tempo de permanência online, vigora entre 1 e 2 horas. Com exceção, nos períodos de divulgação de médias bimestrais e registro de diários;
- 20% utilizam as Redes Sociais para publicarem conteúdos já trabalhados em sala de aula ou mesmo disponibilizar atividades complementares, gabaritos, orientações acerca de trabalhos, divulgação de aulas-extras, datas de avaliação;

- 65% são favoráveis a construção de um perfil da escola nas Redes Sociais, contanto que não acarrete mais em exigências funcionais e a alimentação de dados seja realizada pela equipe pedagógica e administrativa;
- A área de conhecimento que recorrentemente fazem uso das Redes Sociais como canal de interação com os educandos são das de Ciências Exatas (Matemática, Biologia e Física). As demais áreas, somente um (01) docente da disciplina de História e um (02) Língua Portuguesa, também adota como prática docente;
- 40% acreditam às Redes Sociais não passa de puro entretenimento e, portanto, exporiam de maneira incontornável suas vidas pessoais.
- 30% tiveram acesso a informações referentes à cursos de aperfeiçoamento profissional, pós-graduação, conteúdos que posteriormente fizeram uso em seus planejamentos e posteriormente em sala de aula.

Diante dos dados apresentados e das análises que emergiram, constata-se primeiramente que a cada dia os processos de formação que ocorrem no interior das salas de aulas, passam pela necessidade em se considerar que os múltiplos espaços-tempos estão vertiginosamente sendo potencializados pelos usos das tecnologias de comunicação digitais (SANTAELLA, 2010), encontrando ancoradouro no uso diário dos dispositivos móveis, via digital em rede por parte significativas de educandos e ainda de maneira tímida pelos docentes.

Por conseguinte, a existência de nativos e imigrantes digitais quando transposta ao âmbito escolar, aponta que educandos e educadores embora convivam no mesmo espaço, em alguns aspectos apresentam olhares divergentes, a citar: no tocante ao trato com os artefatos tecnológicos móveis, na perspectiva pedagógica do uso das Redes Sociais enquanto canal alternativo de comunicação, organização do trabalho escolar, do trabalho pedagógico, interação entre corpo docente e discente. No entanto, convergem seus olhares quando registram não saberem utilizar ou não utilizarem os recursos/ aplicativos presentes nas vias digitais de forma pedagógica e com fins a potencializar os processos de aprendizagem e posturas didático- metodológicas propiciados por essas tecnologias do acesso e conexão, demonstram desconhecimento ou mesmo um certo "analfabetismo funcional tecnológico". Isso nos leva a crer que, as percepções de

docentes e discentes, insinuam movimentos ao que mesmo tempo denotam proximidade e distanciamento, similares à uma lente óptica, ora espelhando sua face refletora côncava ora sua face convexa. Ou seja, tecnologias de inteligência capazes não só de alterar completamente as maneiras tradicionais de armazenamento, domínio e diálogo com as informações quanto de favorecer o aprimoramento da leitura, escrita e linguagem. Sibilia (2012), a esse respeito, inquieta-nos questionando acerca das Redes ou paredes na escola em tempos de dispersão.

Importa dizer, que as análises dos dados também trazem elementos para que a investigação no cotidiano escolar, promova a compreensão acerca dos aspectos derivados das condições promovidas pelas tecnologias de comunicação simultânea, já que afetam direta e indiretamente as formas de educar, aprender e os agentes nelas envolvido. Santaella (2010) alerta que embora as lógicas comunicacionais atuais tenham sido resultantes da mistura inextricável de cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura, constituindo a chamada " aprendizagem ubíqua", caracterizada sobretudo por ser instantânea, contingente, caótica e fragmentária, muito distantes está a ideia de possa substituir a educação formal, informal e a não formal.

Referências:

BOHN,V. **As redes sociais no ensino:** ampliando as interações sociais na web. Disponível em: htpp://www.conexãoprofessor.rj.go.br/temas-especiais. Acesso em dezembro de 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede - a era da informação:** economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP, 2012.

KERCKHOVE,D. **A pele da cultura**. Lisboa. Olho Dágua. 2009.

PRENSKI, M. **Nativos e Imigrantes Digitais**. On the Horizon (University Press), vol.9, n.5, 2001.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábolas Editoriais, 2012.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v.2, n.1, 2010.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão** Rio de Janeiro, Editora Contraponto, 2012.

SHIRKY,C. **A cultura da participação:** criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a crescente e irresistível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makson Books, 1999.

TORRES, C. **A bíblia do marketing digita**l. São Paulo: Editora Novatec,2009.

PIBID DE HISTÓRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Iara Luzia Ferreira Soares

Isabella Cristina Aquino Carvalho

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID) como espaçona formação inicial dos graduandos de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), CampusAraguaína. O PIBID proporciona ao graduando a interação com professores e estudantes da educação básica e a articulação da universidade com as escolas, motivando a reflexão: Quais conteúdos e métodos devem ser selecionados para se ensinar História? Tal problemática perpassouas práticas e metodologias adotadas pela supervisora da PIBID e seus bolsistas, mobilizando o planejamento de ações pedagógicas para o 7º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a prática da pesquisa ligada ao cotidiano do estudante, por meio da oficina "Alimento sobre a mesa", realizada em uma turma deum Colégio Estadual de Araguaína.A experiência pedagógica realizada foi bem avaliada, pois a partir dos alimentos pudemos questionar o caminho das trocas culturais, a construção e a reconstrução do conhecimento dos estudantes sobre os alimentos e o conhecimento histórico. Conclui-se que o PIBID é uma forma de manter o diálogo com as novas práticas e metodologias que surgem no campo de atuação docente. Esse diálogo possibilita aos professores e graduandos os instrumentos para construção de novas práticas e metodologias que contribuam para a formação de professores da educação básica.

Palavras –chaves:PIBID, Ensino de História, Práticas Educativas.

Introdução

Como ensinar e como aprender História? Essa questão é o cerne da prática educativa do professor de História que, geralmente, vem acompanhada de uma resposta ou respostas para tal. Porém, para esse processo não há uma "receita" pronta que diga passo a passo como se chegar a determinada (s) resposta (s), pois essas podem ser construídas por cincoprincípios norteadores (informação verbal)[10]. O primeiro é a sólida formação teórica, que consiste na base da formação do profissional, ou seja, é o que está na raiz do seu pensamento, baseado em quais fundamentos ele formula seu discurso. O segundo elemento é a relação teoria e prática, articulando o domínio do conteúdo coma formação pedagógica para saber como ensinar e transformar o saber histórico em saber escolar. Segundo Brasil (1998, p. 30):

> Nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do ensino fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar. Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire,ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.

Ter uma sólida formação teórica nem sempre garante que o professor está preparado para as múltiplas realidades da sala de aula, assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID) possibilita ao graduando compreender a relação teoria e prática na construção de sua prática educativa.

O terceiro princípio é o trabalho coletivo, incluindo a interação escola e comunidade, a fim de construir uma nova práxis educativa que é o conhecimento através da experimentação do mundo físico e da aplicação das ideias teóricas na realidade. A práxis requer do professor um posicionamento crítico da realidade e do espaço que o mesmo está inserido para atuar como sujeito transformador e intervir com projetos que modifiquem sua realidade.

Para que isso ocorra o professor deve se valer do quarto elemento, isto é, a pesquisa, que possibilitará o reconhecimentoda realidade da

[10]Informação fornecida por Prof. Luciano Galdino da Silva, na disciplina de Estágio Supervisionado II, em março de 2017.

escola/estudantes/comunidade. Isso contribuirá para a formação de professores, que atuem como mediadores sociais, em outras palavras, isso se configurará como o quinto elemento, ao permitir a relação do universo escolar com o mundo de trabalho.Esses cinco princípios norteadores são resultados de uma construção ao longo do tempo, na qual há tendências que impulsionam o professor a repensar e ressignificar sua prática pedagógica, a fim de compreendersua atuação e modificá-la.

Fonseca (2003) apresenta um panorama da criação da disciplina de História, afirmando que o século XIX a consagrou como disciplina escolar autônoma, pois ela nasce primeiro como campo de pesquisa ou ciência. Mas, antes de ser ciência é uma disciplina escolar autônoma, a História já existia, diluída na teologia, literatura, latim e filosofia. Somente no século XIX é que a História se desvencilha dos saberes clássicos, quandohistoriadores e professores de História constroem, por meio do discurso, uma identidade que alegitimou enquanto ciência.

A História, quando nasce como disciplina escolar autônoma, assume o método de ensino tradicional ou dogmático (informação verbal)[11], pois o século XIX foi o período dos movimentos nacionalistas e da consolidação do Estado-Nação e também da proeminência do paradigma positivista, utilizado como método científico pela História. O ensino de Históriase configurou como a "Pedagogia do cidadão" (NADAI, 2000, p. 25),com o objetivo de formar o cidadão-nacional, dotado do espírito patriótico. Sendo assim, a disciplina de História foi utilizada para formar um cidadão que amasse a Pátria, a Nação sem questioná-las. O foco da disciplina era ensinar os alunos a memorizar a história da nação, por meio de datas, grandes feitos, pautados nas figuras dos heróis nacionais.

O método de ensino dogmático vigorou durante o século XIX e boa parte do XX, construindo professores e estudantes dogmáticos. Nessa perspectiva, não há espaço para a reflexão crítica ou a dúvida, visto que o conhecimento se torna algo pronto e acabado, gerando assim uma visão limitada do conhecimento,na qual as mentes ficam cada vez mais acríticas e passivas no processo de ensino-aprendizagem.O professor dogmático vê o aluno apenas como um deposito de informações, sua compreensão de História como disciplina educativa se restringe exclusivamente ao espaço da escola.

[11]Informação fornecida pelo Prof.Eugenio Pacelli, na disciplina Metodologia do Ensino de História, em março de 2017.

Para este, ele é o único detentor do conhecimento, e o livro didático é uma fonte de revelação, portador de“verdades absolutas”que não podem ser contestadas em hipótese alguma. O método dogmático é limitado, pois seu objetivo principal é simplesmente o de ensinar o estudante a decorar as datas, grandes acontecimentos e nomes dos “heróis” nacionais.

A partir da década de 1980 esse método não atendia mais a necessidade do ensino de História, uma vezque os alunos não viam mais utilidade nessas datas e nomes. Nesse período, a História foi diluída, juntamente com Geografia, formando a disciplina de Estudos Sociais. Após o período militar, iniciou-se a preocupação dos intelectuais da área em mostrar a utilidade de o porquê estudar e apender História, com metodologias de ensino investigativas, com o objetivo dos estudantes construírem habilidades de pesquisa sobre a História, ou seja, fazendo uma reflexão histórica. Quando o estudante é capaz de fazer sua própria “leitura de mundo” (FREIRE, 1921, p.9),seja sobre uma dada realidade ou sobre algum acontecimento que ele está estudando, fortalece a sua formação cidadã, capaz de se tornar autônomo e modificar sua própria realidade.

A construção dessa criticidade deve ser mobilizada a partir de situações pedagógicas, planejadas pelo professor, para que osestudantes tenham uma melhor compreensão do mundo em que vive. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 15), a passagem “da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente”, sendo assim a “criticidade” promovida pelo desenvolvimento de curiosidade crítica, competências e questionamentos diante de discursos históricos ou comentários corriqueiros do cotidiano, trespassar essa competência para seu dia a dia.

A partir desse panorama teórico, foi desenvolvida uma experiência de iniciação à pesquisa histórica, articulando o conteúdo curricular com a realidade dos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de um colégio público de Araguaína-Tocantins. Cabrine et al. (1994) destacam que trabalhar coma realidade mais próxima do estudante, não é se comprazer dos detalhes dos aspectos curiosos e folclóricos do cotidiano. É necessário que o professor seja o mediador dos elementos do cotidiano, articulados com os aspectos culturais, sociais, políticos etc., para que o estudante seja capaz de estabelecer conexões do específico para o geral, ampliando seu repertório cultural e histórico.

Ensino de História a partir do cotidiano dos estudantes

A aula de História é um espaço de construção dos saberes históricos, de questionamentos e indagações sobre a vida, sobre o cotidiano. Desse modo, o fazer docente precisa deve ser flexível a ponto de atender essas demandas do cotidiano, sendo construído por meio de um ensino que gere significados para os estudantes. Para Brasil (1998, p. 80), o professor deve

> [...] estará aberto às realidades singulares, instáveis e heterogêneas e a reconhecer que os alunos são atores ativos no processo de aprendizagem e na construção do saber escolar.Eles têm suas particularidades individuais e suas vivências culturais e coletivasque, de um modo ou de outro,são colocadasem jogo nas salas de aula. Interfereme recriam significados e sentidospara os conteúdos estudadose para as relações que a História estabelece com a realidade social e cotidiana.

Assim, cabe aos professores e futuros professores mediarmos o conhecimento histórico dos currículos, por vezes distante do aluno no tempo e no espaço.Essa ideia nos motivou a desenvolver no PIBID uma prática que aproximasse o ensino de História do cotidiano dos estudantes, a partir do eixo temático "alimentação". Para Ramos (2010, p. 100), "o estudo da temática dos alimentos nas aulas de História pode ser um bom caminho para levar o educando a reconhecer os laços que o unem ou as diferenças que o separam de seus contemporâneos e de seus antepassados, de seus colegas e das pessoas ao redor do mundo".

Dentro dessa perspectiva didática foi possível conectar o ensino de História e o cotidiano dos alunos, já que os alimentos que foram propostos para nosso estudo foram escolhidos a partirdo que se consome no dia a dia pelos estudantes. Para Pedro e Lima (2002), autores de livros didáticos de História, o estudo da vida cotidiana é algo fundamental nessa disciplina, pois ao associar os modos de vestir, comer, trabalhar etc. em diferentes tempos e espaços, é possível revelar como se manifestavam as contradições, relações de cooperação, de dominação etc. "É na vida cotidiana que encontramos explicação para as transformações da sociedade" (p. 7).

Assim, trouxemos para sala de aula, os alimentos e sua história, construindo uma interpretação e uma releitura dos caminhos que os alimentos percorreram no processo de produção, distribuição e da historicidade no tempo até nossa mesa. Buscamos também criar uma releitura dos significados sagrados dos alimentos para os povos.

Sequência didática: os alimentos têm história?

A proposta pedagógica foi desenvolvida em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Professora Silvandira Sousa Lima, em Araguaína-TO. O trabalho em sala de aula com os alimentos tornou- se interessante por dois motivos: a proximidade dos alunos com os alimentos e, pela possibilidade de demostrar mais de uma representação sobre os alimentos, ao olhar pelos caminhos e trocas alimentares ao longo da história, que a função do alimento não foi apenas cumprir a função nutritiva.

O ensino de História também deve servir para estabelecer a compreensão da realidade cultural, social e econômica, em busca de uma visão reflexiva do presente real e do cotidiano com o passado que nos formou e nos construiu. Para atingir tal objetivo, trouxemos o tema "alimentos e alimentação", no contexto do conteúdo curricular "Renascimento e Grandes Navegações".

A sequência didática da atividade foidividida em três momentos. O primeiro foi aula expositiva e dialogada sobre Renascimento e Expansão Marítima, apoiada pela exposição de mapas, apresentação da importância do comércio e o alargamento das fronteiras. A partir do desenvolvimento dos conceitos da renascença e os motivos da expansão marítima, buscamos ainda trazer para nossa aula uma leitura das representações do homem renascentista e o aventureiro navegador como homens de seu tempo que construíram um conhecimento para uma época, eram homens próprios de seu tempo.

No segundo momento propomos que os estudantesse organizassem em trios e foi entregue a eles uma relação com o nome de três alimentos. Cada grupo pesquisou na biblioteca e no laboratório de informática sobre esses alimentos. Sugerimos que buscassem livros de ciências da natureza e de história geral sobre revolução agrícola, *sites*fidedignos, por exemplo, os governamentais, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária(Embrapa) e Ciência Hoje. Essa etapa tinha como objetivo a identificação geográfica da origem dos alimentos, e o que eles observaram, o que havia mudando da origem dos alimentos até os dias atuais.

No terceiro momento, organizamos a socialização das informações coletadas para a turma, em queos estudantestrouxeram de casa alguns alimentos para exposição.

Durante esse momento, alguns estudanteslançaramcomentários como: “O arroz é mesmo da China? Pensei que fosse do Maranhão? O boi não é nosso, mas o Tocantins é um dos maiores produtores? O cacau já foi moeda de troca? Esses e outros comentários enriqueceram a nossa discussão. A pesquisa, a observação, os questionamentos diante das novidades da origem dos alimentos, proporcionou o desenvolvimento curiosidade, um novo olhar diante do desenvolvimento de diferentes representações e interpretações sobre um mesmo objeto ou face do cotidiano.

Acreditamos que a realização da oficina foi bem-sucedida. Uma vez, que buscamos aproximar o conteúdo programático com a realidade da turma. Na medida em que os estudantes se mostraram bem participativos nas discussões sobre a chegada do europeu na América, percebendo que os indígenas e os negros são muitoimportantes, assim como o europeu na colonização. Um bom exemplo que osestudantes citaram foi a herança cultural por meio dos alimentos que eles encontram no seu dia a dia, como a mandioca, a galinhae outros. O cerne da elaboração dessa proposta didática foi relacionar o conteúdo com o cotidiano do aluno, para que o mesmo seja capaz de fazer sua própria leitura de mundo. Assim o aluno será capaz de relacionar os elementos do cotidiano com as relações mais amplas da sociedade, estabelecendo assim uma conexão do específico para o geral.

Considerações finais

A experiência pedagógica realizada foi bem avaliada, pois a partir dos alimentos pudemos questionar o caminho das trocas culturais, a construção e a reconstrução do conhecimento dos alunos sobre os alimentos e o conhecimento histórico.

Portanto, retomando as questões levantadas na introdução, pode-se afirmar que o PIBIDtem se mostrado um importante instrumento que possibilita construir novas práticas e metodologias que possibilitarão ao professor de História o acesso à novas tendências pedagógicas. A tendência utilizada foi a do ensino investigativo, que propiciou aos estudantes um contato inicial com a pesquisa. A metodologia buscou relacionar o conteúdo com a realidade mais próxima do aluno, isto é, o seu cotidiano.

Por si só, dificilmente o estudante conseguirá fazer essas articulações, assim, cabe ao professor estabelecer vínculos que permitam ao estudante relacionar os

conhecimentos históricos que estuda com o seu cotidiano. Enfim, para se ensinar e aprender história se faz necessário a construção de novas práticas e metodologias que atendam as demandas específicas das sociedades de cada época, com o auxílio de uma sólida formação teórica em conjunto com a prática pedagógica. Esse conjunto tem sido muito bem explorado pelo PIBID de História, na Universidade Federal de Araguaína, inspirando práticas pedagógicas inovadoras na educação básica.

Referências

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: História – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 25ª São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**.A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

PEDRO, Antonio; LIMA, Lizânias de Sousa. **História por eixos temáticos**. São Paulo: FTD, 2002.

NADAI, Elza. O ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". In. PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOS, Fabio Pestana. Alimentação. In. PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Novos temas nas aulas de história.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VULNERABILIDADE EDUCACIONAL E OS JOGOS NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Misleine Andrade Ferreira Peel
Walace Rodigues

Resumo: O presente trabalho intitulado 'Vulnerabilidade educacional e os Jogos na Aprendizagem de Matemática', elaborado por Misleine Andrade Ferreira Peel e Walace Rodrigues, foi pensado para responder a seguinte questão: Tendo em vista o contexto educacional de vulnerabilidade (aqui incluímos também o fracasso escolar), em várias escolas públicas brasileiras, especialmente em relação ao ensino de Matemática, podemos contribuir para a aprendizagem efetiva destes estudantes vulneráveis utilizando jogos? Para responder a esta questão utilizamos teóricos que falam desta tendência no ensino, como Lorenzato e D'Ambrosio, e ainda Barros, Pombo, Baumann e La Taille, que nos ancoram em outros pontos deste trabalho. Sugerimos, portanto, a aplicação de um jogo, que se trata de um quebra-cabeça milenar chinês, o Tangram,

como sendo uma estratégia didática para o ensino de Matemática, especialmente no tocante aos conteúdos de geometria prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular do Ensino Fundamental; abordando, assim, a geometria plana com suas formas e medidas e explorando, de forma lúdica, os conceitos matemáticos. O Tangram consiste em um jogo de baixo custo de confecção e de ampla aplicação escolar. Já aplicamos esse jogo na educação básica e, por isso, destacamos a relevância da sua utilização, especialmente no Ensino Fundamental I e II.

Palavras chave: Ensino de Matemática; Vulnerabilidade Educacional; Tangram.

Introdução

O trabalho que propomos, com o tema Jogos na Aprendizagem de Matemática e Vulnerabilidade Escolar, foi elaborado pensando em responder uma questão que nos chama atenção, especialmente, em nossos estudos iniciais de conceituação da vulnerabilidade educacional, no mestrado em Demandas Púbicas e Dinâmicas Populares: Tendo em vista o contexto educacional de vulnerabilidade, especialmente, no ensino de matemática (associamos, neste trabalho, o conceito de fracasso escolar ao de vulnerabilidade escolar), podemos contribuir para a melhoria da aprendizagem efetiva, utilizando jogos, em escolas com alta vulnerabilidade?

Para responder a esta questão utilizamos teóricos que falam desta tendência no ensino, como Lorenzato, D'Ambrosio e ainda Barros, Pombo, Baumann e La Taille, que ancoram-nos outros aspectos do trabalho. Sugerimos, portanto, a aplicação de um jogo, que se trata de um quebra-cabeça milenar chinês, o Tangram, como uma estratégia didática para o ensino de Matemática, especialmente no tocante aos conteúdos de geometria plana, prescritos nos documentos oficiais da educação. Estaremos assim, abordando a geometria plana com suas formas e medidas e explorando, de forma lúdica, os conceitos matemáticos presente nesta área. O Tangram consiste em um jogo de baixo custo. Já aplicamos esse jogo em nossa atuação na educação básica e por isso destacamos a relevância da sua aplicabilidade e eficácia didática.

Como já destacamos, a proposta deste material é apresentar aos professores e demais interessados no ensino e na aprendizagem de Matemática, na educação básica uma forma lúdica para se trabalhar pedagogicamente com a geometria plana. Tal atividade pode ser aplicada em todas as séries do ensino fundamental I e II. O tangram

procura desenvolver a geometria, tanto no âmbito do sentido, quanto no do significado, possibilitando, ainda, a construção de um vocabulário de matemática/geometria.

Em relação ao uso da ludicidade nas atividades educacionais, concordamos com Nair Azevedo e Mauro Betti (2014). Vale informar que ludicidade é uma palavra que não encontramos nos dicionários e que ela se perde um pouco nos seus vários usos atuais. Porém, na área educacional, ela é empregada quando planejamos e executamos atividades pedagógicas onde os jogos e brincadeiras auxiliam no aprendizado dos estudantes. A ludicidade e a experiência lúdica podem ser definidas como sendo:

> Em síntese, entendemos a ludicidade como uma atitude (uma predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira, bem como a própria ação que pode, retrospectivamente, ser reconhecida como experiência lúdica, por meio da reflexão e da verbalização de quem a vivenciou (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 261).

Vários teóricos e sociólogos trabalham com o conceito de vulnerabilidade; neste texto, iremos nos apropriar de três deles, Zygmunt Baumann, Yves de La Taille e Paul Virilio; todos eles trabalham com aspectos sociais contemporâneos e, por isso, fornecem-nos contributos para a construção da relação do conceito de vulnerabilidade com o nosso objeto de pesquisa.

La Taille trabalha com o conceito de heteronomia, em que, em tudo, há a dependência do outro, do olhar do outro, da aceitação do outro, do domínio do outro; contrastando com essa explicação dos fenômenos, há à autonomia, em que não existe a dependência do outro, mas a independência. Na educação elencamos algumas características do sujeito autônomo, aquele que tem condições de aprender a aprender, sendo este sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Em verdade, a escola tem um papel fundamental nesse processo; porém, há vários discursos sociais que pregam que a escola deveria ensinar apenas conteúdos de cunho científico e que não deveria se responsabilizar por outros aspectos que englobam a formação integral dos sujeitos. Vejamos, então, o que La Taille nos diz sobre como pensa a escola:

> Cabe à instituição escola tomar parte na formação existencial de seus alunos? Ou cabe a ela apenas a transmissão dos conhecimentos necessários ao ingresso no mundo do trabalho? Opto pela primeira alternativa. Em primeiro lugar porque me parece inconcebível que instituições nas quais as crianças e jovens passam anos e anos possam não se preocupar com dimensões de vida que vão além da aprendizagem de determinadas disciplinas. E, em segundo lugar, porque os próprios conhecimentos transmitidos na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. A escola é uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo. (LA TAILLE, 2009, p. 80-81)

Concordamos com o autor, pois a escola deve se responsabilizar também pelas outras características sociais dos sujeitos, já que ela é uma "usina de sentidos" ou, pelo menos, deveria ser. Não se pode conceber nenhum processo de ensino e de aprendizagem separado do contexto no qual o aluno está inserido.

Todos nós estamos implantados em uma sociedade que vive e que pulsa - o que Bauman chama de Modernidade Líquida, em que a liquidez é expressa na construção de valores amorais, sendo a memória totalmente desvalorizada: "O diabo espreita em segurança nas formas mais destrutivas de modernidade, priva os seres humanos do seu senso de lugar, lar, memória e pertencimento" (BAUMAN 2014 p. 38); ou seja, os indivíduos estão sem referências sólidas e, com isso, sem perspectivas futura, vivemos em situação de vulnerabilidade independente da nossa posição social.

O pensador polonês, continuando no mesmo raciocínio em relação à modernidade líquida, afirma o que segue:

> A mensagem é simples: todo mundo é *potencialmente* supérfluo ou substituível e, portanto, todo mundo é vulnerável e qualquer posição social, por mais elevada e poderosa que possa parecer agora, é precária a longo prazo; mesmo os privilégios são frágeis e encontram-se ameaçados. (BAUMAN, 1999, p. 175, grifo do autor)

Já Virilio, por sua vez, em concordância com Bauman, afirma que, sendo a memória duração, o tempo é um fluxo, um fluxo da memória, que vem se escoando com a poluição dromosférica de nossa contemporaneidade. Dromosférica porque "a contaminação atinge não somente os elementos, as substâncias naturais (o ar, a água, a fauna ou a flora), mas ainda o espaço-tempo do nosso planeta" (VIRILIO, 1999, p.

105). ‘Dromos’ significa corrida, e esse tipo de poluição se constitui como poluição no tempo e do espaço, configurados, a partir daí, como acidentais – e a duração acaba inexistindo, com consequências funestas para a memória.

A poluição dromosférica, para o urbanista francês, acaba com o espaço e com o tempo; impedindo que durem em nossas vidas, acaba igualmente com o símbolo e com a metáfora, ou seja, com a possibilidade criativa das linguagens humanas. Por conseguinte, o humano se torna vulnerável. Dessa forma, tanto em relação à linguagem matemática, quanto à linguística, e ainda em relação à arte, os indivíduos se veem privados de uma reflexão crítica e criativa, posto que, tornados vulneráveis, afastam-se naturalmente e propositadamente de qualquer exercício criativo que demande poder.

Ainda para Virilio, “reduzido progressivamente a nada pelos diversos meios de transporte e comunicação instantâneos, o meio geofísico sobre uma inquietante desqualificação de sua profundidade de campo, que degrada as relações entre o homem e seu meio ambiente” (1999, p. 106). As relações se tornam, então, acidentais; assim como os conceitos, os acontecimentos, os ensinos e as aprendizagens, o que multiplica as situações de vulnerabilidade.

Só não seremos vulneráveis se tivermos vontade, pois, sem volição, a vulnerabilidade nos engolfará. Virilio ainda nos esclarece sobre esse ponto:

> O confinamento dos corpos não mais [se dá] na cela cinética da viagem, mas numa cela fora do tempo, que seria um terminal eletrônico em que deixaríamos por conta dos instrumentos a organização do nosso ritmo vital mais íntimo, sem nunca mais nos deslocarmos, enquanto a autoridade do automatismo eletrônico reduziria nossa vontade a zero. (2015, p. 14)

Urge, portanto, para sairmos dessa situação total de vulnerabilidade, que sejam criados procedimentos educativos críticos e criativos, que combatam verdadeiramente o fracasso escolar e que eliminem de uma vez por todas esses efeitos tão trágicos da liquidez ou da poluição dromosférica.

Percebemos que a escola exerce um papel importante nesse sistema, que mais promove do que trabalha a desconstrução da vulnerabilidade; por isso acreditamos que

os professores podem se rebelar contra esse sistema devorador. Oliveira nos dá uma ideia de como isso pode ser possível:

> Os professores devem munir-se de estratégias de intervenção para ajudar os alunos a desenvolver padrões atribucionais os mais adequados possíveis no seu confronto com as situações de insucesso na disciplina de matemática. É preciso envidar esforços para que os professores consciencializem a importância em actuar sobre as atribuições e expectativas dos alunos no sentido de impedir que se instalem nos alunos atribuições de incapacidade e/ou expectativas de desânimo, favorecendo neles o desenvolvimento de expectativas de auto-eficácia e de um razoável autoconceito de capacidade, contribuindo, assim, para a promoção do sucesso na disciplina. Em nossa opinião esse esforço por parte do professor deve enquadrar-se numa nova perspectiva da organização do ensino-aprendizagem da matemática. (OLIVEIRA, 1996, p.195)

O fracasso escolar é visto por nós como efeito da vulnerabilidade em que vários estudantes navegam, estando em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos. E, em relação à área da matemática, percebemos que esses indivíduos não conseguem se estabelecer como seres matematizados, autônomos, sujeitos ativos na construção humana holística, individual e social. Assim, ater-nos-emos ao conceito de fracasso escolar dado por Bernard Charlot, citado a seguir:

> Fracasso escolar pode ser o fato de um aluno não passar de ano. Geralmente é assim que se entende. Mas fracasso escolar, muitas vezes, é o fato de o aluno não saber nada e passar de ano. Se deveria falar também do fracasso escolar dos bons alunos que passam, que tiram boas notas, mas não têm uma formação que permita refletir sobre a vida e sobre o mundo. Esse é um problema a se refletir. (CHARLOT. 2010. p. 214)

Sabemos que muitos alunos que chegam ao fim dos estudos na educação básica, e que querem ingressar na vida acadêmica superior, limitam as suas escolhas profissionais, 'fugindo' dos cursos que, em sua grade curricular, apresentam um peso matemático 'terrível'. Diante disso, o professor exerce uma função fundamental, a de ser professor pesquisador, devendo erigir fundamentações teóricas sobre como se constrói o conhecimento e ajudar os discentes nesse processo. Sabemos que isso não é fácil por diversos motivos, sobre os quais não iremos nos aprofundar aqui, mas

enfatizamos que o saber matemático deve estar ao alcance de todos e com qualidade para a formação integral dos sujeitos.

A vulnerabilidade educacional tem seus efeitos claramente vistos em nossa nação, nos dias atuais estamos vivendo uma situação de crise política, econômica, intelectual, social e moral e não temos visto a sociedade se manifestar de maneira efetiva quanto a isto; para nós, essa é uma expressão da anomia citada por Bauman e da falta de autonomia defendida por Freire; caracterizando, assim, a essência da vulnerabilidade e, como dito por Harper, a escola faz parte da engrenagem de aceitação e submissão ao mercado de consumo, proliferando indivíduos pobres de intelectualidade, de coragem, de criatividade, de audácia, de autonomia.

Insistimos que não podemos continuar a nos resignar, Oliveira faz uma observação acerca do sistema educacional de Portugal em relação ao insucesso em matemática e percebemos que podemos fazer a mesma observação a respeito do nosso sistema educacional.

> O nosso sistema educativo tem-se revelado incapaz de inverter esta situação. Uma grande percentagem de alunos com insucesso repetido em matemática durante o ciclo básico de escolaridade, não deixa antever quaisquer hipóteses de recuperação a esses alunos. O próprio sistema parece favorecer o agravamento progressivo do problema ao longo da escolaridade, ao permitir que o aluno vá transitando com insucesso em uma mesma disciplina. (OLIVEIRA, 1996, p.19)

Assim, podemos inferir que deve haver um processo de recuperação do sentido e do prazer para os educandos que se encontram vulneráveis no processo de aprendizagem; acreditamos que o empoderamento dos alunos se dará por uma série de processos, que, para Charlot, deverão ter como base as atividades intelectuais:

> O que é necessário fazer para tentar fazer com que os alunos aprendam? A equação pedagógica que vou explicar é: sucesso igual atividade, sentido e prazer. O aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual. Ele não tem atividade intelectual se a situação não faz sentido para aprender. Uma vez um adolescente francês me disse: na escola, gosto de tudo fora os professores e as aulas. Claro que ele não vai aprender. Atividade, sentido e prazer. Prazer não exclui o esforço. O que devemos tentar construir é uma escola com atividade intelectual do aluno, com sentido e com prazer. (CHARLOT, 2010, p. 214)

Destarte, tarefas sem sentido não serão acompanhadas de atividades intelectuais, nem darão ou trarão prazer, possibilitando apenas enfado e cansaço. Não sendo sujeitos de sua própria história – que pode ser uma narrativa de vida prazerosa, intelectual e significativa –, os indivíduos somente se cansarão e se tornarão vulneráveis – o que já nos disse, há muito tempo, Paulo Freire, em suas pedagogias.

> Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 13)

É preciso pensar em alternativas para que a aprendizagem ocorra de fato e que isto seja vivenciado pelos sujeitos de forma que estes se constituam capazes de viver de forma digna diante de si e do outro; Gardner dá-nos uma luz acerca de como isso pode acontecer na educação.

> Na medida em que assumimos uma única perspectiva ou atitude em relação a um conceito ou problema, é certo que os alunos compreenderão aquele conceito de um modo extremamente limitado e rígido. Reciprocamente, a adoção de várias atitudes em relação a um fenômeno encoraja o aluno a conhecer aquele fenômeno de mais de uma maneira, a desenvolver múltiplas representações e tentar relacionar essas representações umas com as outras (...). Quando existe apenas um padrão de competências, é virtualmente inevitável que a maioria dos estudantes acabe se sentindo incompetente. (GARDNER *apud* FAINGUELERNT e NUNES, 2006, p.34)

Diante disto, o professor exerce uma função fundamental enquanto pesquisador para construir fundamentações teóricas sobre como se constrói o saber matemático e como é possível ajudar os discentes nos processos de aprendizado. Sabemos que isto não é fácil por diversos motivos, que não iremos aprofundar aqui, mas enfatizamos que o saber matemático deve estar ao alcance de todos e com qualidade para a formação holística dos sujeitos.

> O saber matemático não pode continuar sendo privilégio de poucos alunos, tidos como mais inteligentes, cujo temperamento é mais dócil e, por isso, conseguem submeter-se ao "fazerem tarefas escolares" sem se preocuparem

> com o significado das mesmas no que se refere ao seu processo de construção do conhecimento. (CARVALHO,1991, p. 103).

O fracasso escolar muitas vezes é associado à reprovação. Em um dos documentos oficiais do nosso país, as Diretrizes Curriculares Nacionais veem recomendações quanto à promoção dos alunos, conforme a passagem a seguir:

> A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentam dificuldades no seu processo de construção do conhecimento. (BRASIL. 2010, p. 122)

Assim, podemos inferir que deve haver um processo de 'recuperação' dos educandos que se encontram vulneráveis no processo de aprendizagem. Desta forma, acreditamos em um empoderamento dos alunos através de processos de apoio pedagógico, conforme o próprio documento citado direciona: "as escolas deverão construir estratégias pedagógicas". Isso deverá se dar de várias maneiras: como através de um trabalho interdisciplinar e com o uso de estratégias didáticas, como, por exemplo, através do uso de jogos e materiais manipuláveis.

O uso de jogos e materiais manipuláveis

Muitos estudiosos têm se dedicado ao estudo e análises do uso de jogos e materiais manipuláveis no ensino de Matemática. O tangram está em um grupo de materiais que teve uma grande divulgação e distribuição. Várias escolas têm este material em seus armários, muitos professores têm feito uso deste material e tantos outros nem o conhece.

O jogo não deve ser usado simplesmente pelo jogo, como descreve Lorenzato, mas deve existir objetivos claros para os professores, pois ele tem potencialidade para o estabelecimento de regras, padrões e simetrias e estimula a criatividade, o pensamento dedutivo, o raciocínio lógico, entre outras aprendizagens. Trazemos, na citação a seguir, um diálogo que aparece em um trecho do livro *O Lamento do Matemático*. de Paul Lockhart, que traz um pouco desta ideia que discutimos aqui:

> SIMPLICIO: Então o que é que nós deveríamos ensinar as crianças nas aulas de matemática?
>
> SALVIATI: Jogos! Xadrez, gamão, damas, sudoku, qualquer coisa. Invente um jogo. Resolva enigmas. Exponha-os a situações em que raciocínio dedutivo é necessário. Não se preocupe com notação e técnicas, ajude-os a se tornarem ativos e crie pensadores matemáticos. (LOCKHART, 201?. p. 11)

Assim, não encontramos motivos que sustentem a ausência destes materiais no ensino da Matemática, especialmente, no nível da educação básica, onde os sujeitos estão sedentos de saber.

Outro autor que aponta para a importância do jogo é Gadamer, que o instituiu como um dos elementos essenciais da base experiencial humana, junto com a memória e a expectativa. Para o alemão, o jogo se constitui como a atividade presente elementar, em seus ires e vires, da experiência autêntica.

Tangram, uma alternativa de baixo custo para o ensino de geometria plana.

O tangram é um jogo quebra-cabeça milenar chinês. Ele consiste em sete peças geométricas, sendo cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. Ele se constituiu, através dos tempos, como um jogo lúdico bastante eficaz, pois com suas sete peças podemos formar mais de mil e setecentas figuras planas. Várias lendas giram em torno da criação deste *puzzle*, e a que mais nos chama a atenção é a seguinte:

Um jovem aprendiz pretendia viajar para conhecer o mundo e antes de sua partida foi pedir conselhos ao seu mestre que lhe deu de presente um espelho quadrado, dizendo-lhe que com aquele objeto ele poderia mostrar tudo o que tinha visto em sua viagem. Quando o jovem foi receber o presente, ele caiu no chão e se partiu em sete partes, que consistiam nas formas geométricas a que nos referimos acima. Então, o mestre lhe disse que com estas peças ele poderia demonstrar tudo o que encontrasse em sua viagem.

Vários trabalhos já foram escritos exaltando os benefícios do uso do tangram nas aulas de matemática, pois este material pode ser utilizado para todas as séries do ensino

fundamental I e II, principalmente no ensino de espaço e forma, como destacam as orientações dos *Parâmetros curriculares nacionais: matemática* para o segundo ciclo do ensino fundamental.

Espaço e Forma

• Descrição, interpretação e representação da posição de uma pessoa ou objeto no espaço, de diferentes pontos de vista.

• Utilização de malhas ou redes para representar, no plano, a posição de uma pessoa ou objeto.

• Descrição, interpretação e representação da movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e construção de itinerários.

• Representação do espaço por meio de maquetes.

• Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre corpos redondos, como a esfera, o cone, o cilindro e outros.

• Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre poliedros (como os prismas, as pirâmides e outros) e identificação de elementos como faces, vértices e arestas.

• Composição e decomposição de figuras tridimensionais, identificando diferentes possibilidades.

• Identificação da simetria em figuras tridimensionais.

• Exploração das planificações de algumas figuras tridimensionais.

• Identificação de figuras poligonais e circulares nas superfícies planas das figuras tridimensionais.

• Identificação de semelhanças e diferenças entre polígonos, usando critérios como número de lados, número de ângulos, eixos de simetria, etc.

• Exploração de características de algumas figuras planas, tais como: rigidez triangular, paralelismo e perpendicularismo de lados, etc.

• Composição e decomposição de figuras planas e identificação de que qualquer polígono pode ser composto a partir de figuras triangulares.

• Ampliação e redução de figuras planas pelo uso de malhas.

• Percepção de elementos geométricos nas formas da natureza e nas criações artísticas

• Representação de figuras geométricas. (BRASIL. 1997. p. 60)

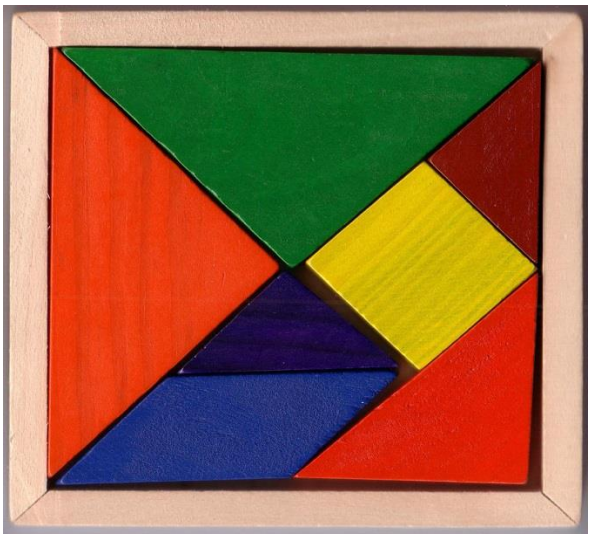
Também existem vários formatos deste material. Eles podem ser adquiridos em papelarias e lojas de jogos educativos e a preços acessíveis. Muitas escolas brasileiras também tem este jogo em seu estoque, e, como demonstraremos, ele pode ser confeccionado durante as aulas de matemática. Com isso, também elucidaremos algumas alternativas e conceitos matemáticos que este jogo milenar pode propiciar.

Lembramos que este artigo tem como objetivo fazer um recorte teórico acerca do uso de materiais lúdicos no ensino de matemática para escolas em áreas de vulnerabilidades e escolhemos o tangram como uma alternativa viável para o fazer matemático, pois pode ser produzido com baixo custo.

Agora descreveremos, brevemente, como isto acontece. Com um papel quadrado, de preferência colorido (geralmente utilizamos o papel color set), faça dobraduras em suas duas diagonais, com isto você verá que já se constituiu a parte de cima do tangram, ou seja, os dois triângulos maiores, podendo já recortá-los. Na parte que sobrou construímos, através de dobraduras, as cinco formas restantes. Pegue a ponta do triângulo grande e toque no meio da figura, na parte de cima, fazendo assim o triângulo médio, com um dos vértices laterais do triângulo e alcance ao meio, dobrando-a. Facilmente observamos que, com este, passo construímos mais duas partes: o quadrado e um dos triângulos pequenos. E pra finalizar, pegamos a outra vértice lateral do triângulo e dobramos de forma que construa o paralelogramo e o outro triângulo menor. Terminando as dobraduras, deve-se recortar as setes peças.

Abaixo temos uma imagem padrão do tangram, existem outras formas disponíveis, mas consideramos esta a mais básica e com maior potencial na aprendizagem de geometria plana.

Imagem 1- Modelo de Tangram



Fonte: wikipedia

Como existem vários exemplos semelhantes em vídeos disponíveis na internet, escolhemos fazer essa descrição sucinta da forma de dobrar e cortar o modelo do tangram. Recomendamos o acesso a estes materiais visuais caso surja alguma dúvida na construção do tangram.

Com suas peças podemos formar, além de figuras animadas, também outras figuras geométricas muito utilizadas no ensino matemático: como o triângulo, o retângulo, o trapézio, o paralelogramo, o pentágono, o hexágono, entre outras. As construções propostas por uma oficina de criação de tangram ajudarão, também, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Aplicando o Tangram

O ensino de Matemática está passando por um processo de mudança bem significativo nos últimos anos, especialmente com uma grande quantidade de trabalhos da área, denominada, Educação Matemática. Um dos autores de destaque deste movimento é Ubiratan D'Ambrosio, que faz críticas tanto à formação inicial dos professores quanto à forma com que essa ciência tão encantadora é refletida nos alunos na atual profissional dos professores na escola, conforme nos diz em:

> Particularmente, a matemática, tão necessária na educação, é ensinada de maneira desinteressante, obsoleta e inútil na formação de professores, e depois é assim transmitida por esses professores nas escolas, como um amontoado de técnicas, cujo único objetivo é preparar o aluno para passar nos "famigerados" testes. (D'AMBROSIO, 2013, p.12)

Ainda, confirmamos que os professores da rede básica devem procurar alternativas que contemplem o objetivo da educação neste nível, que, segundo os PCNs de matemática para o ensino médio, seriam:

> As finalidades do ensino de Matemática no nível médio indicam como objetivos levar o aluno a:
>
> [...]Promover a realização pessoal mediante o sentimento de segurança em relação as suas capacidades matemáticas, o desenvolvimento de atitudes de autonomia e cooperação. (BRASIL. 2000. p. 42).

A aplicação do Tangram exige um pouco de trabalho e paciência do professor e dos educandos, mas produz resultados bastante motivadores. Como argumento desse fato, resolvemos apresentar um relato de um aluno que participou de uma oficina semelhante, que foi aplicada por nós, enquanto professores da Educação Básica e está transcrito fidedigna a expressão escrita do aluno:

Relato de experiência

Vocabulário de matemática

Tangram

(sexto ano)

> O tangram é muito legal com sete peças que a gente corta e pode fazer várias coisas. Eu já fiz uma gato. O tangram tem várias coisas. E o tangram é um quebra cabeça chinês que é muito famoso por lá e talvez aqui também é famoso ou já é famoso com o qual é possível forma diversas figuras ...

> Depois que eu conheci o tangram ou quando eu conheci o tangran com a minha professora de matemática ...
>
> Quando eu faço eu olho no meu livro e começo a fazer algumas coisas legais tenho muitos tangram lá em casa eu acho muito legal e nunca mais eu não vou parar de fazer o meu irmão está aprendendo comigo também.
>
> O tangram é fácil de fazer aprende rápido.

O relato deste aluno sobre tal quebra-cabeça chinês revela o quanto ele ficou motivado, pois a proposta o levou a trabalhar em casa com o irmão, como consta em seu relato. Foi um dado muito positivo, também, por outro fator: o aluno, enquanto pesquisador satisfeito com seu trabalho autêntico, compartilhou o resultado da aprendizagem com sua família.

Ainda, a dificuldade no ensino e na aprendizagem da matemática tem sido objeto de várias pesquisas, sendo um dos objetivos destes trabalhos descobrir metodologias para minimizar esse problema de afetividade e rejeição na aplicação de conteúdos no ensino da matemática. Entre as alternativas metodológicas encontradas está o uso de jogos no ensino. Essa estratégia pedagógica se mostra como uma escolha frutífera em resultados, pois pode auxiliar na solução das dificuldades evidenciadas no ensino da matemática, pois pode propiciar para professores e alunos uma gama de possibilidades de aplicação prática, estimulando o raciocínio, a análise, a observação e o interesse dos alunos na aprendizagem de matemática. Nesta linha, Lorenzato (2009, p. 34) afirma que:

> Se for verdade que "ninguém ama o que não conhece", então fica explicado porque tantos alunos não gostam de matemática, pois, se a eles não foi dado conhecer a matemática, como podem vir a admirá-la? No entanto, com o auxílio de MD[12], o professor pode, se empregá-lo corretamente, conseguir uma aprendizagem com compreensão, que tenha significado para o aluno, diminuindo, assim, o risco de serem criadas ou reforçadas falsas crenças referentes à matemática, como a de ser ela uma disciplina "só para poucos privilegiados", "pronta", "muito difícil", e outras semelhantes.

12 MD é a sigla que Lorenzato usou para Material Didático.

Nesse sentido, o tangram pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa no ensino-aprendizagem de matemática, principalmente em escolas com poucos recursos didáticos, como buscamos demonstrar até aqui.

Considerações finais

Podemos observar que trouxemos algumas concepções iniciais da relação do conceito de vulnerabilidade associado ao fracasso escolar, que é algo tão presente no contexto educacional atual, especialmente no âmbito da matemática, que é considerada uma das disciplinas críticas devido a grande reprovação e dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Trouxemos, ainda, uma alternativa didática através do uso de jogos no ensino, focando na utilização pedagógica do tangram, que enfatizamos ser um jogo que traz, ao processo educativo matemático, inúmeras possibilidades de aprendizagens.

Também, acreditamos que promover a aprendizagem efetiva dos alunos é indispensável e a principal atribuição do professor. Por isso é imprescindível que o professor busque alternativas criativas que promovam a aprendizagem, conforme nos informa D`Ambrósio:

> O conteúdo do cotidiano preenche a imaginação, da criança. É o estímulo espontâneo para refletir sobre o novo. Muito mais interessante que o conteúdo apresentado pelo professor na escola convencional, seguindo um programa tradicional, que, em geral, é desinteressante, obsoleto e inútil. Dói no imaginário da criança. (D'AMBROSIO, 2017, p. 03)

Finalizando, acreditamos que é urgente que os professores façam da sala de aula um lugar de descobertas, de alegria, de motivação, de experiências, onde o aluno tenha a oportunidade e o direito de pensar, de manusear materiais manipuláveis, dentre outros. Neste sentido, o professor precisa valorizar o conhecimento prévio do aluno, de forma que o aluno sinta-se motivado por estudar algo que ele tem um conhecimento prévio através de suas vivências, embora que limitado até então.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política.** Traduzido por Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CHARLOT, Bernard **Entrevista com Bernard Charlot.** Entrevista concedida a jornalista Daniela Arbex, e publicada pelo jornal Tribuna de Minas no dia 04 de Abril de 2010. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf. Acesso em 31 de maio de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio (3ª parte). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade na Formação do Professor.** EM: Jornada de Educação, UNIBAN-Campus Marte, 2013.
FAINGUELERNT, E. K. NUNES, K. R. A. **Fazendo arte com a matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática da educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LA TAILLE, Ives de. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. In: Sergio. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** – 2. ed. rev. – Campinas SP: Autores Associados, 2009. cap. 1. p. 3-38 (Coleção formação de professores).

LEE, Roger. **Tangran**. 1ed. São Paulo-SP, Isis, 2003.

LOCKART, P. **O lamento do Matemático**. Traduzido e adaptado do texto "A mathematician's lament", de Paul Lockhart por Marcel Novaes, Instituto de Física, Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/306999858/O-Lamento-Do-Matematico. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

OLIVEIRA, A. M. B. de. **Atribuições causais e expectativa de controlo do desempenho na Matemática.** Minho: Universidade do Minho, 1996.

VIRILIO, Paul. **Estética da desaparição.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico.** São Paulo: 34, 1999.

Imagem do Tangram. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram #/media/File: Tangram_set_00.jpg. Acesso em 10 de maio de 2017.

SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO: ESTUDOS INICIAIS

Thayles M. S. Silveira
Otília Maria A. N. A. Dantas

Resumo:O presente artigo tem como finalidade refletir sobre as categorias educação, escola e trabalho levantando algumas contradições e utopias sobre a transformação do homem e da sociedade. Uma análise sucinta visa problematizar o modelo do sistema capitalista e a alienação do trabalhador. Apresenta a educação como uma possibilidade de transformação social do homem e da sociedade em todas as suas possibilidades. A metodologia, de base qualitativa, define-se numa pesquisa bibliográfica a partir das principais categorias teóricas: educação, escola e trabalho. A fundamentação teórica está baseada no pensamento crítico de Marx traduzido por Antunes (2012) e Paro (2013), dentre outros. Os resultados e conclusões iniciais refletem a utopia de uma sociedade cooperativa capaz de promover uma escola cidadã e politécnica em que o trabalho se compreendido na sua mais justa forma – livre e criativo. A utopia está na relação dialética entre a escola e a sociedade, pois, ambas necessitam se enxergar para promoverem a transformação social e a emancipação do homem.

Palavras Chave: Educação. Trabalho. Escola.

Introdução

O desenvolvimento da sociedade contemporânea colocou em evidência todo o trabalho humano. A capacidade de apanhar a natureza como matéria prima e transformá-la em objetos que sejam significativos para a vida humana é uma capacidade memorável. O homem desenvolveu sua criatividade vivendo em sociedade e construindo a história criando novos objetos e situações.

O homem é um ser em constante transformação de si e tudo que se encontra ao seu redor. Entretanto, é pela educação que ele realiza tais transformações. Pelo conhecimento ele conhece seu passado e vislumbra o futuro projetando na mente o objeto. Ocorre que este homem, como destaca Marx (apud ANTUNES, 2012), vive numa sociedade capitalista em que supervalorizando o capital retira dele a sua liberdade e autonomia. Nessas condições o homem, ao invés de viver, luta para sobreviver. Diante desse panorama, partimos do pressuposto de que a educação promove a esperança para

a transformação do homem como sujeito livre, consciente, criativo, detentor de conhecimentos e, portanto, emancipado. Mas, como a escola pode interferir nessa sociedade? Este texto visa refletir sobre as categorias educação, escola e trabalho levantando algumas contradições e utopias sobre a transformação do homem e da sociedade. Trata-se de um estudo inicial e problematizador da pesquisa que ora iniciamos no mestrado[13] em educação da Universidade de Brasília.

O Trabalho

O trabalho é uma atividade inerente ao homem. A sua existência está ligada ao movimento e à produção que proporcionarão subsídios para o homem viver. Produzir é também a possibilidade de usufruir daquilo que se produz, porém, na sociedade capitalista o homem não usufrui destes produtos. Para Marx citado por Paro (2013 p. 13) "[...] o trabalho como criador é indispensável para a existência humana". Assim, o homem como ser capaz, demonstra sua capacidade através do trabalho. Importa-se ressaltar que esse homem tem desejos, paixões e intenções e, na realização de seu trabalho, caminha para uma autorrealização. Logo, o trabalho desenvolvido pelo homem é a afirmação de sua humanidade.

Levando em consideração as características da atualidade no Brasil, a classe trabalhadora sofre os efeitos do capitalismo, pois o trabalhador, de fato, não usufrui daquilo que produz, pois vende sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver. Essa força de trabalho é remunerada, porém, não supre a real necessidade do trabalhador. Para Marx apud Paro (2013, p. 15), trata-se do trabalho alienado, pois:

> [...] não constitui um meio pelo qual o homem alcança seus objetivos. O trabalho perde seu caráter mediador e passa a ser o fim. O trabalho não é algo do qual o homem se utiliza para alcançar seus objetivos, desejos e necessidades, enfim, para se libertar; é algo que o homem é obrigado a fazer, por meio da venda de sua força de trabalho, para garantir sua sobrevivência.

Neste sentido, o trabalhador tem a ilusão de ser remunerado e de ter liberdade no que produz, contudo, não conhece, de fato, sua produção e tampouco quanto vale a sua força de trabalho. O trabalho perde sua característica de liberdade e retoma a ideia de

[13] Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-MP/FE/UnB.

escravidão, uma obrigação não pelo poder ou pela liberdade de criar, mas pela necessidade de dar continuidade à sobrevivência. Para que se perpetue esse modelo é necessário que o trabalhador não tenha consciência de sua posição tornando-se alienado e produzindo uma ideia equivocada de trabalho.

Destarte, há uma contradição na sociedade capitalista sobre o conceito de trabalho. Visando assegurar seu modelo explorador, o capitalismo encontra no homem alienado a perpetuação de sua dominação. O exemplo da alienação é evidenciado pela mais-valia, parte excedente de trabalho não remunerado, que produz um lucro excedente para o capital e uma disparidade entre o que o trabalhador produziu e quanto ele recebeu por isso. A alienação é também compreendida pela não consciência do trabalhador em sua realidade social. Teoricamente a liberdade humana é ratificada pelo trabalho, mas, no modelo de trabalho capitalista, a liberdade é uma miragem, pois o homem ajuíza encontrá-la em seu caminho e isso não acontece. Todavia, a emancipação do homem somente ocorrerá quanto este tornar-se consciente de seu trabalho transformador e se libertar dos grilhões da exploração do capital.

A Educação

A educação entra nesse cenário como ação importante de transformação. Se o trabalhador tem conhecimento de sua situação, logo, ele pode fazer algo para transformar a sua realidade. Transformar a realidade de um trabalhador implica transformar a realidade social e desenvolver a consciência coletiva oportunizada pela escola. Uma transformação de um único trabalhador não transforma sua realidade, apenas lhe dá a consciência da forma como vive.

No âmbito da escola transformadora o educador e o educando estão em seu ato de educar se educando e se transformando mutuamente. A institucionalização do processo educativo no sistema capitalista coloca a educação em um constante paradoxo em instruir um educando à reflexão, e por outro lado, ensinando-lhe uma profissão a qual não precise refletir, mas, apenas reproduzir e vender sua força de trabalho.

O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2005), § 3°, afirma que: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social". Assim, o trabalho está ligado à prática escolar na educação. Essa educação tem a liberdade de formar um cidadão pleno e consciente e também fornecer os instrumentos para provocar

uma reflexão da realidade. No artigo 2° da mesma lei fica claro que o educando será formado para o trabalho "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".

Fica claro o paradoxo existente na reflexão entre educação e trabalho. Na construção da ideia de trabalho, a princípio, importa que o trabalho leve o homem à liberdade. Porém, no modelo de gestão capitalista essa liberdade será questionada ou mesmo redirecionada a uma forma de trabalho alienada. Marx apud Paro (2013, p. 15) denomina de dupla a liberdade do trabalhador: aquela em que vende sua força de trabalho ou ao contrário, "morrer de fome". O questionamento está em torno do conceito de preparar o educando para sua qualificação para o trabalho e também para o exercício da cidadania.

Concordando com Lukacs (2010), para que haja mudanças no modelo de sociedade atual uma esperança está na educação, pois ela mesma pode ter o alcance sobre a classe trabalhadora e as demais classes. Questiona-se assim o modelo de educação para cada classe, pois todo ser humano, independente de classes, tem a capacidade de aprender, se desenvolver, se tornar um sujeito, um cidadão. A esse respeito, Suchodolski (2002, p. 97), tomando a posição de Locke, afirma que:

> A posição de Locke era sintomática de diversas orientações pedagógicas, principalmente em Inglaterra e França, que de há muito tomavam um certo tipo de homem – o *gentleman*, o homem galante – como base e medida da educação. Foi nestas correntes que se revelou, de modo muito evidente, a tendência característica, nas sociedades divididas em classes daquela época, para estabelecer correspondência entre o estilo de vida das classes reinantes e as concepções sobre a essência do homem. Nestas condições, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a "essência verdadeira" do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros das outras classes.

No decorrer da história sempre encontramos marcar de divisão da sociedade em classes. Mesmo na Grécia Antiga, havia a divisão de classes sociais (os aristocratas e a plebe). Cada sujeito se relacionava e se desenvolvia ou se consumiam com sua própria classe. A respeito disso: a elite, os escravos, a burguesia. Hoje ainda encontramos o mesmo conceito de classes. A classe trabalhadora bem delimitada e distante da elite. Em

outras palavras, a sociedade continua divida em duas classes sociais: ricos e pobres – aqueles que compram o trabalho e outros que vendem sua força de trabalho.

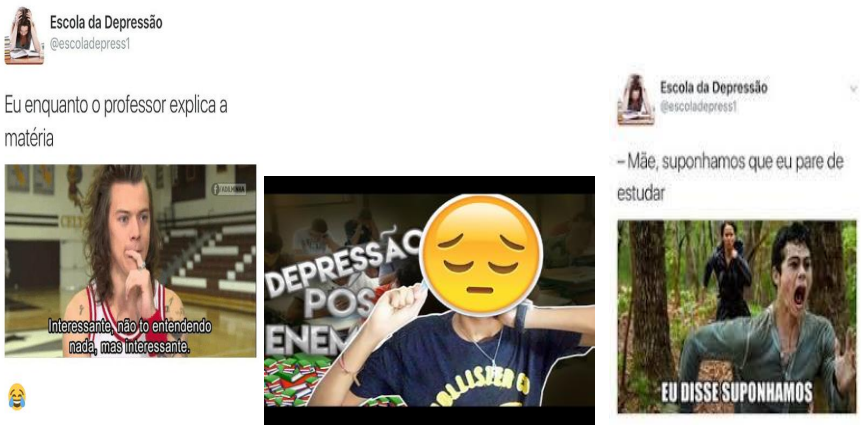
A educação é direito de todos e seu conteúdo na escola não deve ser dividido com base em classes sociais. O estudante formado, educado, é a utopia da educação, pois consciente poderá tornar-se apto a interferir de modo positivo no modelo social vigente.

O Estudante

Na corrida desenfreada por sair da escola, ser absorvido pelo mercado de trabalho e encontrar estabilidade financeira, o estudante não compreende sua realidade social. Com efeito, torna-se um sujeito alienado com o seu trabalho vendendo sua força de trabalho e recebendo em troca o que, na maior parte das vezes, não se equipara ao valor de seu trabalho.

Com todas as mazelas da escola, as mídias sociais tornaram-se um lugar para o estudante desabafar sobre a vivência escolar. A cada avaliação nacional seja na área de matemática, português, Ensino Fundamental (Prova Brasil) ou Médio (ENEM) os dias que precedem as provas são preenchidos com postagens depressivas de estudantes que julgam nada saber, a não ser ter a certeza de um mau desempenho (Figura 1).

Figura 1. Charges satíricas sobre a escola.



FONTE: GOOGLE, 2017.

No entanto, o indivíduo como um ser social se envolve com outros estudantes e é perceptível a sua compaixão por aqueles que não tiveram um bom desempenho nas

provas. Em contrapartida, a própria sala de aula possui as suas divisões de classes, alguns grupos intitulam-se melhores do que outros.

O modelo escolar é reflexo da vivência social, logo, os alunos que entendem que são de níveis diferentes dificilmente desenvolvem uma amizade ou mesmo um trabalho de cooperação com indivíduos de outro grupo. Tendo em vista que se a escola prepara para o mercado de trabalho mais do que para a formação de um sujeito pleno e consciente de sua realidade, decerto que o trabalho desenvolvido pela escola provoca o espírito de competição e não colaboração, pois o mercado de trabalho também pode ser considerado uma "peneira fina". Assim, os estudantes passam a competir por vagas, tentando ser melhores que os outros e reafirmando a característica individualista que a sociedade atual desenvolveu.

Paro (2013) nos lembra que o papel da educação é formar o homem integral e isso significa conscientizá-lo do movimento histórico das lutas pela emancipação social. Para isso, a educação valoriza o conceito de liberdade: só é possível fazer escolhas conscientes e usufruir da liberdade quando conhecemos algo com propriedade.

Decerto que o exagero da produção de mercadorias fez com que o homem também desenvolvesse algumas características de mercadoria. Com páginas escritas na rede como "escola da depressão", o estudante não se sente um sujeito com voz para solicitar ou expressar aquilo que o torna insatisfeito com a escola. Assim encontra nas mídias sociais uma maneira de desabafar.

O Professor

Tudo está em constante movimento. Conceitos e teorias vão se aprimorando de acordo com a história do ser humano.

O saber teórico e o saber prático, por exemplo, no desenvolvimento de uma teoria da educação, passaram por inúmeros processos de transformação. Na Grécia, as qualidades do educador eram evidentes para que se desenvolvesse uma boa educação. Havia diferentes noções das práticas pedagógicas se comparado com o modelo atual e plural que ainda se desdobra em várias formas, modelos, teorias e ideologias. As preocupações ligadas a educação estavam debruçadas em como realizar a prática, o fazer. Teoria e prática encontravam-se opostas.

A partir do conhecimento, do desenvolvimento de uma consciência de sujeito, o homem desenvolve um trabalho e esse trabalho dá sentido à existência humana, ajuda a desenvolver habilidades e proporciona a sensação de conquista, de construção, mostrando a capacidade de criação do homem e a potencialidade para transformar a realidade ou um objeto, bom como explicá-lo ou compreendê-lo.

Como foi discutido no início deste artigo, o trabalho é necessário para o desenvolvimento do ser humano e é através dele que o ser humano transforma algo para seu uso e para beneficiar a sociedade. Entretanto, o capitalismo apresenta o modelo do trabalho alienado onde o indivíduo não atua conscientemente sobre o seu objeto de trabalho. O trabalhador não é mais o sujeito que executa, e sim um mediador entre o instrumento e o objeto de trabalho (PARO, 2013).

O professor consciente de sua real condição de trabalho se posiciona numa linha tênue entre a condição de trabalho alienado e a possibilidade de gerar uma consciência do sujeito aluno. O Estado, com as políticas paradoxais destinadas a educação, ao mesmo tempo prepara o indivíduo para ser um trabalhador alienado e garantir sua sobrevivência. Como destaca Vitor Paro (2013, p.108), "o surgimento da escola, apesar de anteceder a sociedade capitalista, tem sua generalização proposta a partir desse momento da sociedade, com uma necessidade produzida socialmente pelo homem diante da complexidade e do montante de saber acumulado historicamente".

A figura do professor como um mediador consciente do processo de construção do ser humano evidencia a possibilidade de uma transformação social através da educação. Fato é que mesmo entre os estudiosos acadêmicos ou mesmo entre o senso comum, afirma-se que a educação é o caminho para uma transformação.

Atualmente no Distrito Federal:

> [...] a Secretaria de Educação atende, em toda a Educação Básica – Ensino Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial - aproximadamente 463,5 mil estudantes, nas cerca de 17 mil turmas, contando com o respaldo pedagógico de aproximadamente 27,6 mil professores ativos e 5,5 mil contratos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017, <https://goo.gl/aQA6Ua>).

Esses dados mostram a responsabilidade e também o acesso que o professor tem em chegar à população. O processo formativo educacional traz o vislumbrar de possibilidades de mudanças de conduzir o ser humano a se humanizar.

O professor como mediador da educação e o professor da escola pública e servidor público pode ver o fruto de uma parte do seu trabalho não alienado, diferente do daquele completamente alienado em que faz apenas o meio e muitas vezes não pode ter acesso ao objeto final transformado. O professor como mediador pode acompanhar o desenvolvimento dos alunos e do trabalho desenvolvido pela escola de maneira coletiva. No trabalho alienado o trabalhador não reconhece o seu objeto de trabalho. O professor, apesar da linha tênue de sua profissão entre a alienação no modelo capitalista e a consciência de sua posição histórica, ainda é um sujeito consciente. A realidade escolar proporciona que o professor se veja refletido no seu objeto de trabalho, no sujeito educado e paralelamente o aluno também se reconheça no professor desenvolvendo uma relação recíproca de reconhecimento. De fato, Marx apud Paro (2013) afirma que para ocorrer alteração na configuração capitalista seria necessária uma revolução dos trabalhadores, porém, uma revolução só se daria em conjunto e cooperação. Por isso, na escola pública os educadores têm o interesse de desenvolver o sentimento de sociedade, tarefa complicada para se realizar na geração do fetichismo.

> [...] a educação é fundamental na construção do homem histórico e social, pois, na medida em que ele não consegue se produzir sozinho, organiza-se em sociedade para garantir a produção de sua existência, e o faz por meio da divisão social do trabalho. Em colaboração com o outro, o homem se produz e se faz social. (PARO, 2013, p.125)

A educação que visa o desenvolvimento social do sujeito, torna-o humanizado e promotora de liberdade ou a esperança.

Liberdade e Identidade Humana

A Constituição Federal do Brasil, em seu art. 5º, afirma: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes" (BRASIL, 1988). De acordo com esta linha de pensamento, todos são iguais perante a Lei, ou seja, na Lei não há a divisão de classes. Mais acima também citamos o direito à liberdade que entra em

contradição com o modelo capitalista. Neste sentido, a liberdade só pode ser vivenciada por um indivíduo que entenda sujeito do seu tempo e coparticipe da sociedade em que vive.

Só o conhecimento é que proporciona a liberdade e a escolha. A criatividade, a inovação e a transformação só podem ser vividas se o sujeito possuir liberdade para criar. O modelo de produção industrial, por exemplo, trata-se apenas de reprodução de movimentos quase mecânicos do trabalhador sendo-lhe impedido de fazer uso de sua capacidade de criar e também de usufruir do fruto de sua produção.

A escola pública desenvolve, de algum modo, o seu trabalho na contramão do sistema capitalista, pois naquele espaço o educador trabalha com liberdade. É fundamental construir uma escola que provoque o aluno, ao longo de sua formação, e promova transformação social.

Segundo Paro (2013) a escola nasce no contexto burguês pela necessidade de mão-de-obra com conhecimentos para continuar a produção e executar processos simples para o mercado, mas frustra a expectativa burguesa porque provoca a classe trabalhadora a se apropriar do conhecimento e com ele o vislumbre da possibilidade de escolha, liberdade, criatividade e autonomia.

> [...] a escola não foi muito eficaz no cumprimento desse papel, porque à medida que fornecia elementos intelectuais à população (leitura, escrita, informação, etc.), possibilitava "ás pessoas das classes subalternas captarem de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual faziam parte, [...] gerando resultados imprevisíveis. Nesse sentido, diminuiu o entusiasmo da classe dominante com relação a esse papel da escola. (PARO, 2103, p.108-109)

Ao mesmo tempo em que a escola se torna, em parte, uma frustração para a burguesia, para o trabalhador ela se torna a chave para sua liberdade e a possibilidade para que o indivíduo, a partir do conhecimento, se desenvolva como sujeito e tenha uma identidade singular e social.

Portanto, no processo de construção do ser humano, a educação é o espaço formativo de socialização, tanto que nos anos iniciais da educação básica a criança desenvolverá habilidades como: dividir, interagir com os colegas, entre outras. A formação da identidade social e individual está pautada na consciência do ser de se reconhecer como ser humano consciente. Compreender a harmonia do social e a consciência da liberdade e da criatividade geram expectativas para uma sociedade menos desigual. Diante deste quadro concluímos que o trabalho e a educação são

categorias fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, enquanto ser social, racional, criativo e único e a escola é o espaço concreto e democrático de formação do indivíduo e da sociedade.

Conclusão

"Sobre educação, escola e trabalho: estudos iniciais" é o título deste artigo. O tema nos ajuda a refletir sobre as categorias educação, escola e trabalho levantando algumas contradições e utopias sobre a transformação do homem e da sociedade, pois este o objetivo deste trabalho. A posição da Escola entre a educação e trabalho é proposital, tendo em vista que é pela educação que a Escola existe e é pela escola que se deseja que este homem compreenda o trabalho como ação concreta para a transformação da sociedade. Neste sentido, a educação, a escola e o trabalho tornam-se instrumentos de luta de classe e de formação do homem emancipado.

Partindo do pressuposto de que a educação promove a esperança para a transformação do homem como sujeito livre, consciente, criativo, detentor de conhecimentos e, logo, emancipado, levantamos alguns questionamentos. Como a escola pode interferir nessa sociedade? A seguir sintetizamos a reflexão proposta em dois aspectos: contradições e utopias.

As contradições:

- Visando assegurar seu modelo explorador, o capitalismo encontra no homem alienado a perpetuação de sua dominação;
- A sociedade continua divida em duas classes sociais: ricos e pobres – aqueles que compram o trabalho e outros que vendem sua força de trabalho;
- O trabalhador não usufrui daquilo que produz, pois vende sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver;
- O trabalhador tem a ilusão de ser remunerado e de ter liberdade no que produz, contudo, não conhece, de fato, sua produção e tampouco quanto vale a sua força de trabalho.
- O trabalho perde sua característica de liberdade e retoma a ideia de escravidão, uma obrigação não pelo poder ou pela liberdade de criar, mas pela necessidade de dar continuidade à sobrevivência.

As contradições demonstram nas entrelinhas dos discursos que o capitalismo, pela força econômica e ideológica, faz com que a sociedade, o trabalho e o trabalhador se dobrem ao capital, se deixando levar, de modo alienado, a opressão e exploração.

As utopias:

- A escola se torna, em parte, uma frustração para a burguesia enquanto para o trabalhador se torna a chave para sua libertação e possibilidades por meio do conhecimento e promovendo a identidade singular e social do indivíduo;
- É papel da escola provocar estudantes e professores em prol da transformação social;
- A figura do professor como um mediador consciente do processo de construção do ser humano evidencia a possibilidade de uma transformação social através da educação;
- O Homem formado e educado, é a utopia da educação, pois consciente poderá tornar-se apto a interferir de modo positivo no modelo social vigente;
- Todo ser humano, independente de classes, tem a capacidade de aprender, se desenvolver, e tornar-se um sujeito, um cidadão;
- Escola transformadora mobiliza educador e educando ao ato de educar se educando e se transformando mutuamente;
- Transformar a realidade de um trabalhador implica transformar a realidade social e desenvolver a consciência coletiva oportunizada pela escola;
- A liberdade só pode ser vivenciada pelo indivíduo que se entenda sujeito do seu tempo e compartícipe da sociedade em que vive;
- A emancipação do homem somente ocorrerá quanto este se tornar consciente de seu trabalho transformador e se libertar dos grilhões da exploração do capital;
- O trabalho desenvolvido pelo homem é a afirmação de sua humanidade.

Estas são algumas utopias de emancipação do homem sobre o capitalismo. Não que acreditamos que a sociedade seja capaz de conter a exploração do capitalismo. O modelo capitalista vigente ainda funciona a todo vapor, alienando o trabalhador. Acreditamos que, pela transformação do homem pela escola promovendo-lhe

conhecimento, será possível o homem e a sociedade como um todo, encontrar a liberdade para fazer escolhas conscientes em prol de todos.

Diante deste quebra-cabeças que é a sociedade em que vivemos na atualidade, e em resposta ao questionamento inicial, a escola pode interferir nessa sociedade se constituindo em um modelo de esperança para a transformação da configuração oprimida do trabalhador para a condição de liberdade e emancipação. Talvez seja uma expectativa muito grande que repouse na escola, porém, é a própria comunidade escolar que toma para si a responsabilidade de transformar a realidade.

Referências

ANTUNES, Caio. **A educação em Mézaros:** trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores associados, 2012.

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

_____. Senado Federal. Secretaria especial de editoração e publicações. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 2005. Disponível em:https://goo.gl/XnLuQR

GOOGLE. **Escola da depressão**. 2017. Disponível em:<https://goo.gl/LKikgh>.

_____. **Escola da depressão** 2017. Disponível em:<https://goo.gl/6qkTNp>.

_____. **Escola da depressão** 2017. Disponível em: <https://goo.gl/QnbS2a>.

LUKACS, G. **Hystoria y consciência de classe:** estúdios de dialectica marxista. Buenos Aires: Ediciones Ryr, 2010.

PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF. **Unidades escolares**. Disponível em: <https://goo.gl/aQA6Ua>.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

O PATRIMÔNIO IMATERIAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafael Machado Santana
Juliana Ricarte Ferraro

Resumo: O presente texto visa apresentar a uma experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – através do Subprojeto da área de História, do curso de licenciatura em História, Campus de Porto Nacional-TO, em parceria com Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, localizado na mesma cidade. As ações deste subprojeto específico são voltadas ao patrimônio cultural, do qual relataremos as atividades que tiveram suas temáticas orientadas pelo olhar do patrimônio imaterial. Por meio das teorias, metodologias e problemáticas selecionadas, trazemos algumas exemplificações dos conceitos que circulam no meio desta área, como também as intervenções realizadas. Os resultados, mesmo dentro do pouco tempo das atividades, são passíveis de se verificar, devido ao contato teórico e prático, sendo o segundo primordial nesta avaliação. Por fim, é notável os benefícios do trabalho com a educação patrimonial, pois suas diretrizes não estão longe do cotidiano cultural dos alunos, ao contrário, possibilitam o reconhecimento identitário, a valorização da cultura local e, consequentemente, a preservação dos saberes e fazeres comunitários, além de possibilitar um contato prático e diferenciado na iniciação à docência.

Palavras – chave: PIBID. Patrimônio Cultural. Imaterialidade.

Introdução

As ações do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - do curso de Licenciatura em História do Campus de Porto Nacional-TO (Universidade Federal do Tocantins) têm como objetivo identificar, aperfeiçoar e colaborar com novas técnicas e metodologias no ensino-aprendizagem. Em nosso Subprojeto temos uma das ações voltada ao Patrimônio Cultural, em suas vertentes: material e imaterial. No começo do 1° semestre de 2015 demos início a parte referente à imaterialidade. Foram três[14] assuntos invocados durante o semestre, entretanto, neste texto relatarei o da religião, ou melhor, das religiões como patrimônio cultural. Demonstraremos um pouco do trabalho que busca significar e resignificar o entendimento sobre patrimônio, evidenciando que o sentido religioso se faz de suma importância para a compreensão da cultura local.

Ao ser posto a proposta desta nova temática, tivemos logo acordado algumas direções de temas, mas as problemáticas metodológicas foram as que mais se fizeram presentes nas discussões. Não seria possível conciliar os métodos habituais de aulas

[14] Realizamos no referido semestre, os temas de base imaterial: Religiosidade, Danças populares e Culinária regional.

teóricas neste programa, já visto as nossas diretrizes do subprojeto e até mesmo as do Pibid em geral. Com isso, com a colaboração de nossa Coordenadora[15], organizamos uma base, na qual a prática ganha enfoque, passando a ser a gênese e o embasamento contínuo de nossas atividades.

Dessa forma, neste trabalho apresentaremos algumas observações e resultados das atividades com o tema patrimônio cultural realizado através de algumas oficinas pedagógicas no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira na cidade de Porto Nacional – TO. Sendo que antes de adentrarmos ao relato de experiência em si, faremos algumas colocações em torno dos conceitos e acepções de maior expressão no assunto, possibilitando uma melhor exposição da experiência.

1- O patrimônio cultural e a educação patrimonial

Para darmos continuação ao texto é primordial fazermos uma exposição do que é patrimônio cultural, juntamente e na perspectiva da educação patrimonial. Ao nos adaptarmos a trabalhar com este tema, fica quase que automático a explicação do mesmo, devido a percepção prática do desconhecimento das pessoas comuns no dia-a-dia. Portanto, esse tópico propõe responder dúvidas gerais – não profundamente - numa linguagem mais acessível. Não pensando em uma linearidade do tema, mas discutindo algumas diretrizes, ainda mais que nos últimos anos "as definições para o patrimônio cultural tendem a se tornar mais abrangentes, sobretudo a partir de 1980, assumindo definitivamente uma visão mais diversa e plural de cultura" (APOLINÁRIO, 2012, p-58).

> Mas o que é Patrimônio Cultural? São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança. (GRUNBERG, 2007).

O termo se torna – inicialmente - distante da percepção comum, ou algo como que formal; longe do nosso cotidiano. Essa definição: "formalidade" nos é permitida dar em virtude de também termos pensado assim no início de nossas atividades no ano de 2014[16]. Logo, ao perceber o contrário disso, e nas experiências adquiridas, quando

[15] Doutora Juliana Ricarte Ferraro / Coordenadora de Área do Pibid de História – UFT.
[16] O subprojeto teve início no 1° semestre de 2014.

retrocedemos as primeiras impressões nos é permitido desenvolver e melhorar as atividades em relação ao assunto.

A própria terminologia "cultura" é bem difícil de ser assimilada, ainda mais quando o educador propõe uma metodologia distante dos saberes locais e familiares dos alunos. Segundo Santos (2007, p.162), os traços e saberes cotidianos são melhor percebidos, pois estes tratam de temas próprios de sua vivência. O partir desta vivência proporciona uma melhor integração e respeito ao conteúdo estudado, pois ninguém se permite desvalorizar. "Sendo assim, a educação patrimonial pode ser tratada em sala de aula, mesmo não fazendo parte do currículo obrigatório. Para isso, basta que o patrimônio cultural faça parte do cotidiano dos alunos" (SANTOS, 2007, p.153).

As oficinas realizadas pelos pibidianos, tem como finalidade aproximar os alunos na participação consciente de suas aprendizagens, tornando-os ativos nessa formação. Compartilhando de maneira bastante positiva com a didática do "*Manual de Educação Patrimonial*[17]", o mesmo que o subprojeto de História utiliza nas atividades do programa. Conseguimos assim, atender de maneira positiva a metodologia sugerida pelas propostas, tanto do PIBID, como também aos que a Literatura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) dispõe.

Entretanto, após as leituras de autores que trabalham com esta temática, bem como na designada pela coordenadora, percebe-se as possíveis dificuldades de se trabalhar com patrimônio. As ações acontecem em muitas localidades de nosso país, por meio de órgãos governamentais e não-governamentais, mas geralmente, por pouco incentivo para sua continuidade, não se consegue estruturá-los de forma mais eficiente no "saber" público, principalmente a partir do âmbito regional.

> Assim o desconhecimento sobre a importância do patrimônio cultural vai se perpetuando de geração em geração, como também a falta de sensibilidade e consequente falta de ações de preservação, conservação e valorização das práticas culturais das sociedades locais. (APOLINÁRIO, 2012, p-56).

Desse modo, o campo de trabalho patrimonial ainda se faz muito novo diante de outros temas tradicionais do currículo de ensino. Não consideramos essa situação utópica, ao contrário, percebemos como um espaço cheio de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento. Precisando apenas da exposição de suas questões para academia, e não somente, pois a escola e a comunidade devem ser os protagonistas

[17] A descrição do Manual se encontra (autoria) nas referências.

deste conhecimento, e sem os mesmos fica difícil de trabalhar com a temática.

1-2- A vertente imaterial do patrimônio

O enfoque dos relatos aqui explorados foram retirados da experiência com o patrimônio imaterial. Com isso, discutirei neste subtópico um pouco sobre; como na significação abaixo da Resolução da UNESCO (2003, apud CAVALCANTI; FONSECA, 2008, p.11):

> [As] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

O trecho acima exemplifica bem o significado de patrimônio imaterial, parecendo sanar quase que totalmente o desentendimento inicial de quem ouve falar pela primeira vez estes termos. Todavia, diferentemente da impressão, quando se começa a trabalhar com um conteúdo subjetivo, não palpável, as complicações são muitas. O patrimônio material consagrado até antes da Legislação, já que a sociedade preservava parte de cidades e lugares: se faz mais acessível de trabalhar devido a proximidade física com o indivíduo. E existe até uma junção difícil de entender; em síntese, a diferenciação do material e imaterial é complicada, e sua distinção não é pacífica (OLIVEN, 2009, p. 81).

Talvez seja por isso que as ações com o patrimônio imaterial sejam tão reduzidas. Sua compreensão não se reduz a simples informação, ao contrário, a imaterialidade deve ser vivenciada na prática, e no melhor dos resultados, reconhecida. Contudo, são necessários erros e acertos, sempre nesta dialética, uma vez que a intangibilidade não se propõe a colaborar com a racionalidade pura de contato de maneira pacífica. E outro ponto, não menos importante, é que o patrimônio imaterial veio como um recurso de reconhecimento do patrimônio cultural das camadas marginalizadas e pobres da sociedade, encontrando assim a desvalorização por camadas no poder, como relata Fonseca (2009);

> Esse movimento relativamente recente e, na Unesco, é fruto tanto da crítica ao eurocentrismo da noção tradicional de

> Patrimônio histórico e artístico quanto da reivindicação de países e grupos de tradição não europeia, no sentido de serem reconhecidos os testemunhos de sua cultura como patrimônio cultural da humanidade. (FONSECA, 2009, p. 65).

Dessarte, em uma sociedade que se designa democrática e promotora desse sistema, é primordial que se incentive a existência e a promoção da valorização do patrimônio imaterial. Reconhecendo como um recurso chave para o conhecer o patrimônio da humanidade e, como resultado, a constituição da cidadania, nos seus direitos e deveres. Justamente, apesar das dificuldades em se trabalhar com o tema, é indispensável sua continuidade e sua valorização nos processos bases que guiam a aprendizagem.

2- O Papel da Memória

> A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p.366)

Quando se discute a temática patrimônio, comumente ocorre a associação com outra temática, qual seja, memória. Em razão da memória ser algo que se movimenta dentro do processo de reconhecimento e manutenção desta matéria, temos que pensar em dois pontos: primeiro é necessário identificarmos alguns estudiosos do tema, segundo, entender seu funcionamento. Sem a compreensão ao menos superficial do sentido mnemônico, não seria alcançado ou entendidas melhores metodologias para trabalhar com assuntos que envolvem cultura.

Um dos teóricos que discutem o conceito de memória, chega a dizer: "fala-se tanto de memória porque ela não existe mais" (NORA, 1993, p. 7). A "continuidade" tão importante para a valorização do patrimônio também é uma preocupação de Nora (1993): "O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há meios de memória" (NORA, 1993, p.7).

Nora (1993) ocupa-se em seu texto clássico: "*Entre memória história; a problemática dos lugares*"[18], analisa a perda da vivacidade da memória e sua substituição por um espaço, no qual reside rastros de memórias. O que nos é importante aqui é a atenção que o autor dá a interiorização da memória, em contrapartida à

[18] Um dos mais conhecidos trabalhos de Pierre Nora, em modelo de artigo, de fácil acesso na internet.

exteriorização, ou seja, nos lembra da subjetividade tratada no referencial da imaterialidade, realçando que quanto "menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportar exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas" (NORA, 1993, p.8).

Quando pensamos em uma interiorização parece que a memória fica restrita ao indivíduo, longe da coletividade. Porém, "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios." (HALBWACHS, 1990, p. 59). Portanto, há uma dependência da coletividade para a existência da memória, não somente o indivíduo particular, mas sempre o contato entre ambos.

O processo de rememoração não se dá somente de modo natural, nada obstante, sendo influenciado por esta mesma coletividade, ou melhor, tem que se ficar evidente que há grupos ou indivíduos que podem induzir determinadas lembranças, tanto no âmbito individual como coletivo, BRAGA (2000) explica,

> A memória não é uma mera ativação de imagens passivas, mas um processo ativo de reconstrução de acontecimentos; o processo de mudança da memória histórica influencia a evocação de informações de cunho ideológico, as configurações de valores." (BRAGA, 2000, p.59)

Todas estas exemplificações sugerem outro termo importante para nossa percepção do discutido. Geralmente a memória está ligada a construção do sentimento de pertencimento e reconhecimento; a identidade. A identidade de uma pessoa em particular ou de um grupo se liga às suas lembranças, ou seja, seu passado, suas memórias. Esse sentimento é o que deve ligar e transmitir a essência da memória, alterando-se entre individual e coletivo (LE GOFF; 1990).

3- O Relato de experiência

Após algumas reuniões de planejamento ficou decidido a "religiosidade local" (do entorno escolar) como primeiro tema a preencher as nossas oficinas pedagógicas. Diversas ideias e colocações foram expostas pelos membros de nosso grupo, contudo o nosso ponto crucial da prática foi evidenciado. Adveio assim a sugestão de uma visita dos alunos voluntários guiados por nós (bolsistas) há uma igreja, buscando repassar de modo bem literal a atuação de uma instituição religiosa já bem conhecida, e o seu papel como patrimônio daquela localidade. Porém, ao repensarmos a nossa metodologia,

entendemos que somente um aspecto da religiosidade não seria relevante para refletir o arcabouço cultural existente em nossa volta, na sua diversidade e nos seus múltiplos saberes que constituem a cultura, mesmo em bairros de um entorno escolar, como veremos em seguida.

Através do diálogo a respeito de quais os locais a serem visitados, surgiu-nos a problemática do inteirar-se do conhecimento prévio dos alunos, igualmente nos situarmos melhor sobre a religiosidade local. Evitando assim surpresas e reafirmando o papel do educador conhecedor do seu objeto de estudo. Assim sendo, organizamos duas oficinas, uma visando identificar o que os alunos já conheciam, e outra mostrando o que conseguimos identificar como patrimônio religioso local. Este último, sucedeu-se no levantamento por meio de uma visita aos bairros, possibilitando aperfeiçoar melhor nossos planejamentos.

Após a nossa primeira visita (somente os bolsistas, a supervisora e a coordenadora) foi possível vislumbrar melhor a realidade da localidade, contribuindo com as teorias estudadas, pudemos perceber a diversidade de credos e suas desenvolturas em nossa região, por meio da própria estrutura física, tal como nas conversas e observações, possibilitando melhores condições na visita a ser realizada com os alunos do Colégio. Nesse mesmo período de nossa visita sem os alunos voluntários, também realizamos uma oficina do "conhecer prévio", sendo possível perceber que os alunos, com a ajuda de uma metodologia que se aproxime realmente do sujeito, acaba por suscitar o reconhecimento de elementos culturais próprios, tornando-se um conhecimento significativo na vida destes discentes.

Em continuação, com a ajuda dos relatos dos alunos e com a nossa visita – ambas, as falas dos alunos e nossas percepções por meio da primeira visita se assemelhavam muito - elaboramos o planejamento da oficina pedagógica principal sobre a religiosidade, frisando as três principais correntes religiosas existentes no entorno do colégio. Sendo feito uma visita a uma Igreja Evangélica, uma ao Terreiro de Candomblé e outra a uma Igreja Católica. De maneira simples, as visitas foram realizadas no decorrer de uma tarde, e conseguimos a participação de membros destes grupos religiosos, explicando e sanando dúvidas surgidas, como relatado adiante.

Visitamos primeiro uma Igreja Evangélica, não tivemos dificuldades ou receio dos alunos. O Pastor logo nos recebeu explicando sobre as crenças de sua comunidade e expondo algumas diferenciações com outras denominações evangélicas existentes nas proximidades. Os alunos fizeram alguns questionamentos e comentavam sobre aspectos

que conheciam, dizendo em relação a parentes que frequentavam aquela igreja ou algo similar. Da mesma maneira, durante o percurso de ida e de volta, ouvíamos comentários em relação ao já conhecer aquele lugar em alguma de suas vivências, fazendo ligações e reconhecendo aquele espaço.

O segundo lugar de nosso cronograma, como já esperado, teve algumas reações de desconfiança e até medo, por se tratar de uma religião menos conhecida; o Terreiro de Candomblé. Como temos uma sociedade com um histórico de religiões dominantes, o preconceito diante das minorias religiosas se faz ainda presente. Com isso, tivemos duas alunas que não quiseram entrar no Terreiro, todavia, a maioria participou, mesmo com uma inquietação perceptível ao olhar, iniciamos a visita. Ao entrar, logo de início, percebemos que os alunos reconheceram vários objetos, pois sabemos que alguns derivam de outras religiões – o sincretismo, presente como em qualquer outra religião - predominantes da cultura brasileira, logo é compreensível. O modo cativante e comunicativo da responsável pelo Terreiro também ajudou quebrar as prenoções existentes no imaginário dos discentes, a sua experiência em relação ao vivenciar deste senso antecipado ajudou na apresentação autêntica de sua crença.

A ida na Igreja Católica finalizou a nossa rota. O catolicismo está presente na própria cidade – na qual desenvolvemos as atividades – desde seu nascimento, em consequência disso, os alunos possuem uma visão bem geral sobre esta religião, não tendo atenção ao seu sentido particular, nas influências locais, assim como no sentido de integração e desenvolvimento por meio da comunidade local. Apresentamos rapidamente seus aspectos principais, tentado demonstrar a sua integração local.

Considerações

O trabalho com o Pibid, na sua proposta de iniciar o acadêmico na docência é deduzido como uma continuação das práticas cotidianas da escola. Contudo, o programa nos surpreende com novas estratégias de aprendizagens, possibilitando ao futuro professor melhorar sua formação, e ainda, num processo mútuo, ajudar na formação de alunos do ensino fundamental e médio. O nosso subprojeto apresenta novos elementos dentro do ensino de história, por meio de aspectos da cultura, o aluno exercita-se como sujeito histórico; participante ativo em nossas atividades.

Os exercícios embasados no patrimônio cultural conseguem minimizar as noções de que a disciplina de história só diz respeito a coisas do passado, antiguidades ou algo inutilizável. Pudemos perceber através das oficinas pedagógicas, que os alunos ao

trazerem o seu cotidiano, seus relatos familiares, seus comentários particulares como exemplos de aspectos da cultura local, estão à sua maneira aprendendo sobre o patrimônio cultural. A participação e o reconhecimento dos saberes são uma prova que a aprendizagem está acontecendo.

Como diz Grunberg (2007), o patrimônio cultural não são coisas só do passado, mas também coisas do presente, criadas, modificadas e recriadas, na melhor designação, um "Patrimônio Vivo". E a religiosidade é um dos grandes elementos deste âmbito cultural, a sua diversidade é incrível, e muitas das vezes distante de nossa percepção. Por isso, ao se ter o contato com essas realidades podemos entender melhor o movimento de nossas tradições e "enxergar" a sua relevância no meio social.

E é necessário ter uma educação nesse sentido, como uma espécie de repensar a nossa cultura. De acordo com Braga (2000), os sentimentos e pensamentos afloram sob influências sociais, na coletividade. E a escola é um lugar desse processo, e deve saber trabalhá-lo da melhor maneira. A coletividade se faz crucial nesse tema, o entendimento do homem como ser social, como nos trouxe Braga (2000), deve ser valorizado, contrapondo-se a ideia de que o indivíduo se faz sozinho. Assim como a memória, "nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos" (HALBWACHS, 2006, p.34).

Por fim, as oficinas que tiveram como tema a imaterialidade trouxeram novas perspectivas para nós bolsistas, e consequentemente aos alunos do Colégio Estadual. O Pibid proporciona ao formando, métodos e metodologias diferenciadas no ensino, mas diferentes em virtude de fornecer ao acadêmico uma maneira mais autônoma e prática de seu trabalho. Os erros, como em qualquer atividade acontecem, entretanto os resultados e acertos conseguem, na maioria das vezes, superar quaisquer dificuldades.

Referências

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Reflexões sobre a Educação Patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de História. In: BEZERRA, Átila Tolentino (Org). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

BRAGA, Elizabeth. O Social em Estudos da Memória. In: _____. **A constituição Social da Memória**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. P 21-59. (Coleção Educação).

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.** 2. Ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2009.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Patrimônio cultural imaterial no Brasil: Estado da arte. In:_____; Fonseca, Maria Cecília Londres. (org.). **Patrimônio Imaterial no Brasil**; Legislação e Políticas Estaduais. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: Puc- SP. N° 10, 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **Memória e história**. Campinas, SP. Unicamp, 1990.

SANTOS, Camila Henrique. Educação Patrimonial: Uma Ação Institucional e Educacional . In: IPHAN/COPEDOC (Edições do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN; 1). **Patrimônio**: práticas e reflexões. Rio de Janeiro : IPHAN/COPEDOC, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENFRENTAMENTO DO *CYBERBULLYING* NAS ESCOLAS

Neide Aparecida Ribeiro

RESUMO: O artigo objetiva abordar a política de formação docente no Brasil quanto ao enfrentamento de violências relacionadas ao *cyberbullying.* O problema está centrado em práticas cada vez mais comuns dentro e fora das salas de aula em que os estudantes e professores são impactados pelas consequências do fenômeno. As informações são extraídas do UNICEF (2013) e consultas aos portais eletrônicos dos principais órgãos institucionais sobre as legislações existentes. A metodologia utilizada tem como referencial teórico autores que abordam sobre *cyberbullying* no Brasil e no exterior. Para tanto, a reflexão é feita com base na pedagogia do oprimido de Freire (2011), Freire (2013) e pedagogia da presença, da proximidade e da partida de Síveres (2015). As conclusões preliminares dão conta que os professores precisam de capacitação profissional para lidar com os fluxos da violência virtual mediante saberes e suporte dialógico para detectar, compreender e auxiliar estudantes, na qualidade de vítimas e agressores. Por outro lado, políticas públicas diferenciadas para a prevenção de ofensas perpetradas na *Internet* são marcos importantes para que os docentes tenham instrumentos eficazes para uma construção de cultura de paz na escola.

Palavras-Chave: Formação docente. *Cyberbullying*. Capacitação

Introdução

A inserção dos jovens na *internet* é percebida em todos os espaços, inclusive na escola. Ficam muito tempo *on line* durante as aulas ao consultarem o conteúdo ministrado pelos professores ao mesmo tempo que interagem em diversas redes sociais como o *Facebook, Twitter, YouTube, Instagram* ou *WhatsApp*. Bauman (2010) explica que é uma geração que prioriza o mundo virtual porque os contatos nas comunidades *on line* são multiplicados ao serem aceitos nos grupos, que permitem escrever, reescrever e deletar.

Portanto, diante nessa realidade, é comum que informações não autorizadas sejam inseridas na *internet.* São dados particulares inseridos em forma de imagens, textos e vídeos que denigrem e causam sofrimento à vítima e fortalecem o agressor.

Fenômenos similares praticados fora da *internet*, foram estudados pela primeira vez por Olweus (1993), em estudos sobre o *bullying* realizados com grupos de estudantes na Noruega, tendo sido estendida a outros países, como Japão, Canadá, Estados Unidos e Austrália. Para Olweus (1993), *bullying* é um fenômeno em que a criança ou adolescente sistematicamente é agredida, sem causa aparente, gerando discriminação e sofrimento. O formato do *cyberbullying* é semelhante ao do *bullying*, com a diferença de que o agressor utiliza a *internet* para difamar a vítima (LIMA, 2011; MOREIRA, 2012).

O contexto é complexo e requer um professor preparado para lidar com as novas tecnologias, mormente, aquelas que envolvem redes sociais interativas *on line* em que estudantes têm a oportunidade de conversar, interagir e trocar experiências de vida.

Paulo Freire (2015) afirma que a preparação docente, decorre da compreensão, da dialogicidade e percepção das novas mídias que os estudantes conhecem e manejam. A lida com o medo que o autor explica da relação entre opressor e oprimido que deve se remanejada para o diálogo baseado no encontro da solidariedade, da reflexão dos sujeitos a quem se propõem uma ação transformadora e humanizada de mundo.

Síveres (2015, p. 193) aborda a formação docente em três eixos: a primeira, na construção de uma base sustentada no "pressuposto dialogal, categoria que foi

considerada como um princípio, uma mediação e uma intencionalidade no contexto de um processo educativo". Essa lógica decorre de um caminho tridimensional traçado nas dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica. A segunda, na pedagogia da presença, da proximidade e da partida, levando-se em conta os quatro pilares de Dellors da dinâmica do ser, do pensar e do agir como unidade "integrada e integradora do processo pedagógico". A terceira, o autor optou o requisito do diálogo "compreendendo-o como dialógico, dialético e movido pela dialogicidade, bem como pelo processo educativo, por meio da pedagogia da presença, da proximidade e da partida".

As duas propostas, do oprimido de Freire e da presença, da proximidade e da partida de Síveres, são alternativas que podem ser consideradas como marcos teóricos importantes em situações complexas como o *cyberbullying* que exigem habilidades diferenciadas dos docentes. Se amparadas em políticas públicas eficientes, o problema da violência virtual tem a probabilidade de obter bons resultados em uma cultura de construção de paz promovida pelo acolhimento e diálogo entre docentes e discentes no ambiente escolar.

Ambas sugestões de formação dos professores convergem para o entendimento de Arendt (2013) ao sublinhar a diferenciação entre a autoridade e as qualificações do professor. A visão moderna de autoridade para a autora é assentada na responsabilidade do educador sobre o mundo ao passo que as qualificações, são amparadas no conhecimento e na capacidade que possui na orientação sobre o mundo. Trazida a ideia de Arendt para o mundo digital faz-se necessário que a formação docente seja capaz de capacitar o profissional para esse mundo novo que faz parte do cotidiano de jovens e adolescentes nas escolas e muitas vezes, desconhecido para grande parte dos professores.

1 *Cyberbullying*: violências nas redes sociais

O *bullying* e o *cyberbullying* se manifestam através de condutas violentas, que se caracterizam por colocar a vítima em uma posição de inferioridade e constituem,

segundo o Relatório das Nações Unidas de 2013, um problema sério nas escolas (BRASIL, 2013).

A violência escolar, para Abramovay (2003) aparece em diversas significações a depender da instituição e de quem a denomina. Ou seja, para Abramovay, é importante que seja dado enfoque multidimensional à análise da violência face às concepções que cercam o fenômeno. Estas concepções são a intersecção das variações institucionais, sociais e comportamentais: as institucionais se referem à escola e à família; as sociais estão presentes nas crenças, na escolaridade dos pais e responsáveis legais, no sexo, na condição socioeconômica; e as comportamentais nas manifestações de sociabilidade, opiniões e informação.

Trazendo esse viés da violência para a *internet*, é importante ressaltar a característica da fonte comunitária como meio tecnológico de modernidade, de liberdade de expressão, de comunicação e de realidade social porque poderão implicar em práticas violentas nas redes sociais (CASTELLS, 2003).

A internet tem uma utilização considerável pela população brasileira. O país contava em 2014, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Estatísticas (IBGE), com 202.76.52 habitantes. Deste número, aproximadamente 136,6 milhões de pessoas possuíam celular, o que representava 77,9% dessa população com idade superior a 10 anos conforme apontam os registros Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) organizada pelo IBGE. Este percentual sofreu um aumento de cerca de 5% se comparado a 2013, em que 6,4 milhões de pessoas possuíam celular com acesso à internet (IBGE, 2016).

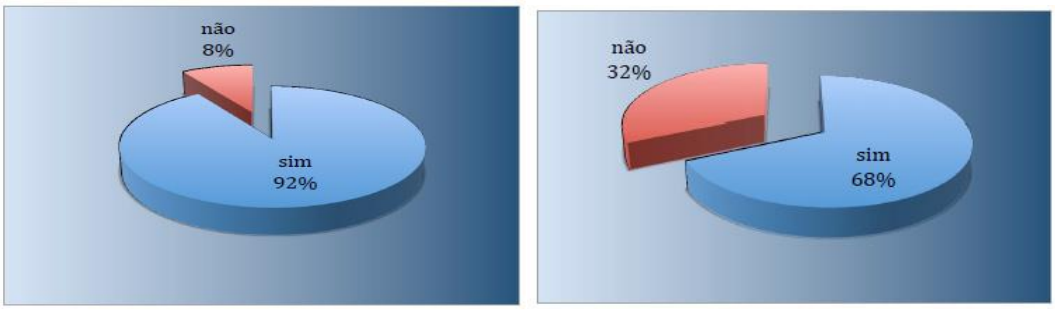
Para se ter uma ideia, estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2013, com 2002 adolescentes com idade de 12 a 17 anos, revelam que, aproximadamente 70% deles (meninos e meninas), tiveram acesso à internet em qualquer modalidade, seja pelo computador ou celular. Esse percentual é alto tendo em vista que a pesquisa alcançou os 21 milhões de adolescentes que possuíam disponibilidade da internet de acordo com o censo de 2010, referido na pesquisa

A interação comunicativa entre os jovens e adolescentes se perfaz na inclusão e exclusão em grupos *on line*, como a adição de desconhecidos nas redes sociais pelos

adolescentes (21%), sendo mais frequente entre os meninos, da zona rural, das regiões Norte e Nordeste no Brasil.

As postagens de fotografias de familiares e da própria residência chega a (66%) dos entrevistados, vídeos postados de imagens pessoais (68%), sendo comum divulgarem em fotografias imagens pessoais (92%), (UNICEF, 2013).

Figura 2 – Fotografias com imagens pessoais em (%). Figura 3 – Vídeos contendo imagens pessoais em (%).



Fonte: (UNICEF, 2013, p. 61)

As situações de desconforto na internet relatadas na pesquisa, variam desde a abordagem com conotação sexual ou pornográfico (10%), na insistência pelo contato por pessoa desconhecida (14%), discriminação por raça e cor (22%), e homofobia (22%). Há ainda relatos de adolescentes que foram convidados a praticar atos dessa natureza na internet. Todavia, um percentual baixo, aponta que alguns deles inseriram informações desrespeitosas contra outras pessoas ou mesmo, abordaram internautas em conteúdos discriminatórios.

Quanto ao autocontrole das informações postadas pelos adolescentes, como a inserção e a exclusão de textos, fotografias e vídeos, verificou-se que o medo ou a reação negativa dos amigos *on line* pesa mais do que instituições formais, como o controle dos pais, da polícia e da escola. A instituição escolar, portanto, não obteve credibilidade pelos adolescentes, porque figurou em (1%) na hipótese de buscarem auxílio com problemas ocorridos com a internet, ficando em último lugar, em relação aos pais, aos amigos, nas denúncias do fato na própria internet e, na polícia.

A violência além de alcançar os estudantes pode ser estendida aos professores.

É a denominada violência mutuamente configurada e suas ressonâncias na escola pode ir para além do ambiente da escola (ROCHA, 2012; SHARIFF 2009).

Rocha (2012, p. 110-111) ressalta como:

> Verifica-se que alguns dos discursos de ódio aos professores no *Orkut* revelam respostas dos alunos em relação à repressão imposta pelo professor. Um professor que exige disciplina do aluno por meio da aplicação de ações punitivas exerce a violência psicológica sobre ele. [...] Na relação *off line* da sala de aula, em alguns casos, eles podem até ficarem passivos em relação à punição recebida, temem receber retaliações de seus mestres. No entanto, na internet, nas relações *on line*, eles encontram um caminho para resistir à violência que sofrem em sala de aula.

Nessa linha, faz-se necessário apontar no complexo processo educativo, a preocupação da formação docente na constituição de práticas que auxiliem ambos os sujeitos, docentes e discentes, no cotidiano escolar guiado pela comunicação das redes sociais.

2 Necessidade de um docente preparado frente ao uso das novas tecnologias

Síveres (2015) enfatiza que a tecnologia, a metodologia e a pedagogia são fatores que viabilizam as habilidades, o conhecimento e a emoção, as competências, o pensamento e os valores, como fatores importantes que se superpõem na figura pedagógica.

Esta afirmação explica o fato dos estudantes marcarem na memória, a imagem e as recordações de aula dos professores legitimados pelos saberes pedagógicos e práticas aprendentes. São professores tidos como acolhedores, sensitivos e vocacionados para a docência dadas as habilidades que se somam ao exemplo de vida que demonstraram aos estudantes no decorrer da aprendizagem.

A forma de pensar e agir dos docentes, portanto, são determinantes para a promoção da autonomia do aprendente constituídas na relação dialogal. Segundo Freire (2013, p. 109) o diálogo "é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu".

Síveres (2015) entende o diálogo como interlocução do princípio do encontro na plataforma da criação, do pensamento e da conversação. A tríade sugerida por Síveres abre a dimensão dialógica na ampliação da realidade, dos valores éticos e sociais, por meio da flexibilidade entre os sujeitos. Trazendo tudo isso para a pedagogia da presença, da proximidade e da partida, pode-se dizer que estão interrelacionadas na vida de qualquer cidadão. Elas além de serem conectadas, estão em um processo de dinamicidade constante.

No universo da sala de aula não é diferente e a presença está relacionada com o encontro (SÍVERES, 2015). Todo início letivo, no primeiro dia de aula os estudantes chegam animados e ansiosos para conhecerem o novo professor. Essa sensação é sentida mesmo para os estudantes que matricularam na mesma escola ou estão repetindo o período escolar porque simboliza recomeço.

Síveres (2015) ensina que, por outro lado, que a proximidade acontece no decorrer das aulas, na participação das atividades escolares, na subjetividade que aflora nos sujeitos e na capacidade de exercitar a alteridade. A partida por sua vez, apresenta uma lógica porque terá significado se houver interligação com a proximidade e com o encontro.

Em outras palavras, a partida impacta se houver representação para o estudante desde a presença vivida no primeiro dia de aula. No caso do docente, o vínculo pessoal é muito forte porque os discentes lembrarão dos encontros e da proximidade ora firmada, ao terem, na partida, saudade de quem ficará marcado na contribuição do exercício da cidadania, dos saberes e dos valores para a vida.

O desafio da formação docente deve ser alinhado ao aspecto mais expressivo da globalização em que a comunicação na internet processa em ritmo acelerado inúmeras informações (CASTELLS, 2003).

Portanto, são caminhos novos que devem ser descobertos, clarificados, acompanhados e entendidos nas relações entre professores e estudantes que portam um *smartphone* que tem potencial para conversar com o mundo, trocar informações, ouvir músicas, assistir vídeoaulas, entre outras aplicações. A necessidade do preparo do docente frente às novas tecnologias deve fazer parte da formação docente para, nas propostas de Freire e Síveres, dar conta da relação dialógica entre professores e alunos.

Esse entendimento é reafirmado em questões complexas, como a violência perpetrada na *internet*, muitas vezes desconhecidas pelos professores. Portanto, as políticas públicas devem ser prioritárias na formação de um docente informado e preparado para lidar com o fenômeno, o que será tratado no tópico a seguir.

3. Políticas públicas relacionadas à formação docente em questões envolvendo o *cyberbullying* no Brasil e Distrito Federal

No Brasil, as políticas públicas que tratam sobre o *cyberbullying* nas escolas são incipientes. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2009, contempla cinco grandes eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia.

O documento prevê como linhas gerais de ação a capacitação de profissionais na promoção da formação inicial e continuada dos professores com incentivo na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e direitos humanos. Como ações programáticas, o PNEDH estipula a criação de formação de profissionais na leitura crítica da mídia e a realização de campanhas na orientação de denúncias contra abusos e violações dos direitos humanos cometidos na mídia, no entanto, não enfrenta questões que envolvam *cyberbullying*.

Frick (2016) em estudo realizado em 2013 sobre as estratégias de prevenção e contenção de *bullying* nas escolas, encontrou legislações estaduais de *antibullying* que apontam a necessidade de capacitação docente (DISTRITO FEDERAL, 2012). Todavia a autora conclui que apesar da exigência legal da promoção dos programas escolares que estimulem informação, conscientização e sensibilização, o envolvimento das famílias e instituições formais (saúde, poder judiciário), o estudo aponta que não trabalham com a melhoria das relações interpessoais.

As lacunas das universalizações das políticas, portanto, constituem um desafio ao estímulo na busca de sistemas coordenados pelo Ministério da Educação (ME) para que normas de cooperação tenham efetividade. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi regulamentado e aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e determina

que no prazo de dois anos a contar da data da publicação da lei, o Sistema Nacional de Educação (SNE) seja regulamentado com a finalidade de articular as metas e estratégias traçadas pelo PNE em regime colaborativo pelos sistemas de ensino.

Em consulta ao *site* do Ministério da Educação verifica-se que o Projeto de Lei n. 413/2014 que visa a implementação do SNE está em tramitação na Câmara dos Deputados. Ou seja, mesmo que haja, por enquanto, iniciativas legais em discussão no Congresso Nacional sobre a promoção da cidadania com suporte nos valores morais e éticos, erradicação de todas as formas de discriminação, melhorias na qualidade da educação, valorização dos direitos humanos, culturais e tecnológicos, os problemas relacionados ao *cyberbullying* ficam sem respostas.

Outra iniciativa do Governo Federal em atendimento ao art. 5º. do Decreto n. 8.162/2013, é o projeto "Humaniza Redes", espaço destinado a acolher denúncias de pessoas que se encontram em situação de violência de ações perpetradas na internet. Possui parcerias com vários Ministérios, entre eles o Ministério da Educação e Ministério da Justiça ao priorizar crianças e adolescentes vitimadas *on line*. Tem como objetivos acolher e endereçar as ocorrências de *cyberbullying* aos órgãos competentes, mas o *site* não informa sobre a legislação em vigor, tampouco as políticas públicas existentes e está desatualizado desde 2015.

Um marco legal importante no Brasil, a Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, em vigor no país desde fevereiro de 2016, prevê no art. 5º., que os "estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas devem assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática *(bullying)".* Além disso, preconiza que as escolas devem elaborar e publicar relatórios bimestrais de ocorrências de *bullying* e *cyberbullying* na esfera federal, estadual e municipal para o planejamento de ações futuras.

O *cyberbullying*, na lei, foi definido na existência de intimidação sistemática de violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, no uso de instrumentos que impliquem em depreciação, incitação da violência, a exemplo de adulteração de fotografias, invasão de privacidade, e dados pessoais com a intenção de causar sofrimento e constrangimento psicológico ou social. Trata-se de uma regulamentação recente que está sendo conhecida e implementada à medida que as

escolas se adequem e encontrem meios de atender à legislação.

Em consulta ao *site* da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal, as ações direcionadas à capacitação docente sobre o fenômeno do *cyberbullying* no âmbito das escolas são tímidas.

Foi feita busca ao portal da Secretaria de Educação do DF, pelas expressões "*bullying*", "*cyberbullying*" e "Lei n°. 13.185/2015", tendo sido encontrada apenas uma notícia. A notícia informa que o batalhão escolar da polícia militar do DF, além de ser o responsável em fiscalizar as 661 escolas públicas do DF, participam de palestras sobre *bullying* promovidas conjuntamente com a gestão e conselhos escolares formados de pais dos estudantes.

Entretanto, o portal não fornece detalhes de quantas palestras foram realizadas, qual o calendário dos eventos e sequer, em quais unidades escolares foram ministradas. Sobre o *cyberbulling* a consulta não trouxe informações sobre as medidas que as escolas são obrigadas a cumprir de acordo com a Lei n°. 13.185/2015, não revela as atividades relacionadas ao enfrentamento do *cyberbulying* e muito menos, sobre quaisquer cursos de capacitação docente de qualquer natureza.

Os dados colhidos da pesquisa *on line* das políticas públicas brasileiras e do Distrito Federal permitem afirmar que não existe um programa destinado à formação docente continuada de enfrentamento do *cyberbullying.*

4 Considerações finais

A formação do professor brasileiro necessita ser aprimorada. Sugere-se, portanto, o cumprimento da legislação que prevê políticas públicas que priorizem situações de violência na escola, de modo particular, pela relevância assumida, do fenômeno do *cyberbullying*.

Palestras esparsas e fragmentadas como aquelas encontradas na pesquisa é um começo, mas estão distantes do ideal em que o problema exige uma resposta firme, através de implementação de formação continuada e capacitação docente que alcance as inovações tecnológicas e o manuseio das redes sociais.

Para os estudantes, a geração nova de Arendt (2013) os saberes são rápidos,

fugazes e assíncronos. Bauman (2010) complementa que se trata de uma juventude que se sente atraída pela comunicação instantânea, multifacetada, de contatos sem laços sólidos e que precisa conviver com a diferença intergeracional.

Alcançar uma gama maior de professores na rede pública de ensino requer políticas públicas que viabilizem tempos e espaços condizentes com a realidade da escola como medidas que tenham como objetivo esclarecer, prevenir, diagnosticar e sugerir respostas ao problema.

Para a implementação e abertura de diálogo em sala de aula e de formação de professores, as pedagogias do oprimido de Paulo Freire e da presença, da proximidade e da partida de Luiz Síveres, são possibilidades que podem ser adotadas em consonância com a legislação vigente.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas**: entre violência. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência escolar – o bê-á-bá da intolerância e da discriminação.** 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017. Ministério da Educação, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. 1. reimp. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.) **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Baurú, SP: Edusc, 2003.

BRASIL. Decreto nº 8.162, de 18 de dezembro de 2013. Aprova a Estrutura e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e remaneja cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8162.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#indicadores>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015**.
Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **O uso da internet por adolescentes**. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Projeto Humaniza Redes**. Disponível em:<http://www.humanizaredes.gov.br/o-que-e/>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. **Resposta do Setor de Educação ao *Bullying* homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 2010.

Distrito Federal. Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012. Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1-kv-gIpF5nQ7GwEXKFEzJCgbX4ZQ4vAaYHe0fSjVfWU/edit>. Acesso em: 16 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIMA, Ana Maria de Albuquerque. ***Cyberbullying* e outros riscos na internet**: despertando a atenção de pais e professores. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

MOREIRA Dirceu. **Transtorno do assédio moral-bullying**: a violência silenciosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

OLWEUS, Dans. **Bullying at scholl**. What we know and what we can do. London: Blackwell, 1993.

ROCHA, Telma Brito. ***Cyberbullying***: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

SHARIFF, Shaheen. ***Cyberbullying***: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos**. Pedagogia da presença, da proximidade e da partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

AO INFINITO E ALÉM DO CAPITAL: UM OLHAR À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Luciane da Rocha Santos da Cunha
Otília Maria A. N. A. Dantas

> *Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde.... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.58).*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação pedagógica do docente universitário e sua identidade profissional considerando a concepção de trabalho e educação expressa na teoria crítica. Por se tratar de estudos preliminares do trabalho de dissertação em andamento no PPGE/FE/UnB nos pautamos em autores como: Antunes (2012), Freire (1991), Masetto (1998), Zabalza (2004), Castanho (2012), Imbernón (2011; 2010), Pimenta & Anastasiou (2014) dentre outros. Considerando tratar-se de pesquisa qualitativa, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados iniciais destacam a importância da formação continuada e pedagógica do docente de ensino superior e a sua indissociabilidade com o ensino, a pesquisa e a extensão. Abordamos aqui a relevância da profissionalização através da formação continuada deste profissional que muitas vezes chega ao ensino superior sem uma base consolidada nas práticas docentes e pedagógicas. As conclusões parciais apontam que o caminho da educação de qualidade passa pela conscientização e emancipação de professores e alunos do ensino superior, em especial, pela sua formação pedagógica que tende a conduzi-lo "ao infinito e além do capital"!

Palavras-chaves: formação pedagógica, professor universitário, profissionalização, identidade docente.

1. INTRODUÇÃO

Como propósito este artigo visa refletir sobre a formação pedagógica do docente universitário e sua identidade profissional considerando a concepção de trabalho e

educação expressa na teoria crítica. Autores como Antunes (2012), Freire (1991), Masetto (1998), Zabalza (2004), Castanho (2012), Imbernón (2011; 2010), Pimenta, Anastasiou (2014) dentre outros nos ajudam a compreender a importância da formação pedagógica deste profissional capaz de formar todas as outras profissões, incluindo a sua própria.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), garante às Universidades autonomia de gestão, mas determina como princípio a indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão.* Entretanto, este princípio, na realidade, parece ser contemplado de modo desigual. Prioriza-se a *pesquisa*, enquanto *o ensino e a extensão* são secundarizados. Na docência universitária, o reconhecimento profissional com premiações ocorre, frequentemente, mediante resultados de pesquisas bem-sucedidas ou o volume de projetos de pesquisa ou estudantes envolvidos na sua pesquisa. Nas Ciências Humanas, em especial no campo da Educação, esta situação se agrava pois há poucos investimentos em pesquisa. Por mais que esteja presente neste ambiente, não há reconhecimento sobre as pesquisas, pois em Educação não geram produto comercializável. Neste sentido, o *ensino* e a *extensão* acabam ocupando um lugar privilegiado no cotidiano destes professores lotados no campo da Educação. Seja como for, a indissociabilidade não se completa porque sempre há um predomínio, o que é no nosso entendimento uma contradição.

Outra contradição: no Brasil para atuar no magistério superior o professor necessita, prioritariamente, de preparação em nível de pós-graduação *stricto sensu* conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu 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". Em vista disso, a lei declara que os professores universitários deverão ser *preparados* e não *formados* pelos cursos de pós-graduação. Este texto da Lei quer passar uma ideologia de que o professor universitário deve está pronto para assumir seu papel desconsiderando que a sua formação ocorre continuamente, no decorrer do exercício de sua prática o que demonstra uma visão equivocada de docência universitária ou mal-intencionada retirando das mãos do Estado o investimento na formação destes profissionais e o reconhecimento desta profissão. Pouco é oferecido à profissionalização deste trabalhador o que promove possíveis inseguranças em sua prática docente, bem como

uma provável ausência de identidade com a profissão. Esta é outra razão de que o **ensino** ser pouco valorizado na docência superior.

Ainda na LDB (1996), em seu Art. 67, percebe-se uma sutil "retratação" que garante a valorização dos profissionais do magistério público quando destaca que:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> (...)
>
> II – **Aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (grifo meu)

O aperfeiçoamento profissional continuado pode abarcar, de certo modo, a valorização do professor universitário, mas na prática o que ocorre é um movimento solitário do docente sem, no entanto, promover qualquer impacto institucional, pois há uma cultura na academia de que esta formação é exclusivamente para fins de progressão. Na contramão deste discurso encontramos em Freire (1991) que para se tornar um educador é necessário a reflexão permanente sobre a prática, porém não se pode crer que somente o mundo das ideias será o suficiente para alcançar a qualidade no ensino. Desse modo se faz necessário a formação continuada para atualização e/ou formação identitária daqueles que não a tiveram outrora. Para nós, a formação contínua precisa superar o atomismo e se fortalecer como uma prática institucionalizada, aberta e contínua no sentido de valorizar, constantemente, a experiência profissional e seus aprofundamentos teóricos, sejam vinculados a uma academia ou as suas constantes reflexões sobre a sua prática de professor pesquisador extensionista.

Isto posto, o estudo aqui apresentado é parte integrante do nosso estudo desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação – PPGE/FE/UNB, na Universidade de Brasília. No nosso entendimento este tema ainda carece de aprofundamentos, pois consideramos ser de grande relevância *a formação pedagógica e identitária* do docente universitário. São reflexões iniciais de uma pequena revisão bibliográfica.

2. UM OLHAR PARA ALÉM DO CAPITAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

Em Marx citado por Antunes (2012 p. 78) "o trabalho é a base de toda a existência humana 'pois o que é vida se não atividade?'". O trabalho não pode ser ignorado por ser ontológico e inerente ao ser humano. O homem é um sujeito histórico que tem como finalidade o seu trabalho. Por meio do trabalho o homem constrói elementos para a cultura, para educação e até mesmo para exploração de um trabalho por outro homem. Seu desenvolvimento completo acontece através de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo por gerações antecessoras. Por isto não podemos separar trabalho e educação (ANTUNES, 2012).

Para que Trabalho e educação sejam plenos e indissociáveis para a realização da humanidade é preciso que se destine a formação do homem em sua totalidade. Em Mészáros (2008) citado por Antunes (2012), é fundamental que a educação forme a existência da humanidade, perdida pela expropriação do trabalho humano pelo Capital em todas as instancias. Antunes (2012, p. 74-75) completa:

> Aqui se chega ao ponto no qual se pode mais adequadamente compreender que a *educação* em Mészáros, significa algo *em si* profundamente articulado à existência humana, e, portanto, *à totalidade* dos processos sociais de produção e reprodução da própria vida social.

Trabalho e educação são interdependentes e por um não viver sem o outro podemos afirmar que o trabalho é uma das finalidades da educação. No Brasil, na Carta Magna e na LDB 9394/96 encontramos tais qualificações para o trabalho como uma das finalidades da educação nacional (JACOMINI 2013, p. 126):

> Considerando essa finalidade da educação no contexto da população capitalista e de sua atual especificidade – o desemprego estrutural e mundial - , faz-se necessária uma reflexão sobre a importância de a escola contribuir para que os alunos compreendam o trabalho na sua forma genérica e o trabalho abstrato específico dessa sociedade.

Destarte, a educação passa a ser controlada pelas mãos "invisíveis" do capital, onde este controlando as instituições formais de educação mantém a sociedade perdurando o pensamento dominante e mantendo as classes sociais subservientes ao capital, até mesmo a dominante. De acordo com Marx citado por Antunes (2012, p. 81), a ação do Estado é deter o controle educacional pois "**absolutamente condenável é uma 'educação popular sob a incumbência do Estado**'" (grifo nosso). Este controle

além de garantir a perpetuação da reprodução da lógica capitalista continua garantindo a alienação do trabalhador evitando que se torne livre e emancipado.

A educação é mediação ineliminável no processo de reprodução social e por isso também se torna a esperança de um homem emancipado. A nova configuração da educação como redentora das desigualdades sociais é um engodo. No entanto, a educação precisa realizar um trabalho de conscientização em que o homem possa superar a internalização que a ideologia dominante faz prevalecer na sociedade. Como defende Mészáros (2998) citado por Antunes (2012), o papel da educação é assegurar a *transmissão da herança material e cultural do Capital* através da *internalização* que o sistema promove nos sujeitos. Para estes, os desejos do *ethos* social dominante e, obviamente, a orientação educacional dos indivíduos incluiu aspirações não apenas materiais, mas valores sociais em que o poder do fetichismo pela imediaticidade dominante faz perpetuar a sociedade de mercadorias.

Como educadores não podemos assumir que as instituições formais de ensino são a única fonte reprodutivista do sistema capitalista, pois não podemos esquecer a ideologia dominante que se apodera em nossa sociedade. No entanto, como uma "navalha na própria carne" precisamos assumir conscientemente que o sistema educacional ainda se curva perante o capital perpetuando a individualidade dos sujeitos na escola. Em termos sociais Silva (2011 p. 22) incita alguns questionamentos: "quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-las para a transformação? A preparação para economia ou para a democracia?"

Um instrumento fundamental que podemos observar no controle educacional é o currículo, questão primordial para se manter a reprodução ou obter a transformação do homem na sociedade através da sua emancipação. Diante de uma teoria do currículo não se pode ignorar o conhecimento que deve (ou pode) ser ensinado. O que ensinar? Por quê ensinar? O que estes devem ser? O que devem aprender? Ou seja, qual o tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade? Assim, ao definir as respostas, definimos nossa teoria de trabalho curricular.

As concepções de currículo surgiram como modelo de aperfeiçoamento da mão de obra fabril e por ter encontrado terreno fértil floresceu no campo educacional como meio de garantir qualificação. O primeiro modelo de currículo surgiu com Bobbit, com

seu livro *The curriculum* (1918) "visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos" (SILVA 2011, p. 12). Surge assim o currículo tradicional objetivando o desenvolvimento técnico e econômico da nação estadunidense priorizando assim a manutenção do *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes.

Na década de 60 com diversos movimentos ocorrendo mundo a fora como protestos estudantis na França e em outros países, movimentos dos direitos civis nos EUA, protestos contra a guerra do Vietnã, surge o movimento na Europa chamado "nova sociologia da educação". No mesmo período pensadores educacionais como Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot fazem suas ideias ressoarem pelo mundo da educação. Surge então as teorias críticas como um novo movimento rompendo paradigmas e propondo a renovação da teoria educacional.

As teorias críticas e pós-críticas revelam profunda inversão de fundamentos em relação as teorias tradicionais trazendo questionamentos aos arranjos educacionais existentes, ao *status quo* e as responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com a relação entre saber, identidade e poder. Por meio dos conceitos de uma teoria curricular que se organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Sendo o currículo elemento fundamental na estrutura educacional não podemos ficar aquém e nem refém. Como educadores críticos e reflexivos precisamos ter consciência além da imaginação reprodutivista. No entanto para tal atitude, é essencial a identificação com a profissão, o reconhecimento da identidade do professor.

3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Inquestionavelmente bons professores provocam impactos significativos na aprendizagem dos alunos, não apenas na aula, na disciplina, mas, certamente, por toda vida. Quem nunca teve aquele professor que marcou sua trajetória educacional com uma prática pedagógica cheia de sabedoria, domínio de conhecimento, respeito, acolhimento e até amizade? Se remexermos na memória vamos encontrar bons exemplos, assim como vamos encontrar indesejáveis lembranças do professor que não queremos ser. No ensino superior o encantamento e o desencantamento também acontecem e estes estão ligados quase sempre as suas práticas pedagógicas. Quem nunca ouviu na graduação ou

pós-graduação a seguinte afirmativa “tem título de doutor, mas é péssimo professor”. Desse modo, a avaliação docente realizada pelos discentes ao final de cada semestre pauta-se em classificar os “bons” e os “maus” professores sem a devida reflexão sobre a qualidade da formação profissional.

A avaliação docente é um instrumento de verificação da qualidade do ensino, no entanto um dos grandes desafios é conseguir definir uma medida justa de avaliação, pois muitos profissionais demostram resistência, alegando que tal estratégia responsabiliza o professor sem considerar fatores relevantes. A qualidade do ensino não pode ser apenas responsabilidade do professor, mas também se faz necessário aferir as medidas que estão sendo oferecidas aos professores para uma qualidade no ensino. A universidade como espaço formativo não pode se isentar desta responsabilidade com sua comunidade docente. Se há necessidade de atualização ou formação do profissional em relação a prática docente e a prática pedagógica, há necessidade de ser resolvida imediatamente. Como destaca Franco (2012, p. 160):

> A prática docente é a prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como a sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para seu aluno.

Em Franco encontramos que as práticas pedagógicas são práticas sociais com as quais os docentes se organizam para atingir as expectativas educacionais de um determinado grupo de estudantes. Cabe ressaltar que o professor sozinho não é capaz de transformar a sala de aula, sendo assim as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas. Ser professor além de deter conhecimentos e saberes requer compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos.

Ao analisarmos o trabalho docente, percebemos o quanto este profissional necessita estar preparado para atuar em todas as frentes que envolvem o seu campo de atuação em que se encontram as teorias sobre ensinos e aprendizagens, as metodologias de didática, as concepções teóricas do currículo e a construção do PPC – Projeto Pedagógico de Curso todas ligadas à nossa realidade social. Certamente que as práticas docentes não se definem somente na sala de aula com a transmissão de conteúdos. A

prática pedagógica vai dar sentido e direção ao docente além de ajudar a consolidar sua identidade docente.

Sabemos que a preparação para o exercício do magistério superior, ocorre pela pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No entanto, sabe-se da dificuldade que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em abordar disciplinas voltadas para docência, pois nem sempre são oferecidas por profissionais especialistas em educação, pois os cursos *strito sensu* dão destaques aos conteúdos específicos voltados às pesquisas de áreas formando mestres e doutores em assuntos restritos. Vale salientar que na formação inicial, como ocorre nos bacharelados, não há quase nenhuma preocupação com os aspectos didáticos-pedagógicos a um provável futuro docente. Segundo Castanho (2012), no mestrado e doutorado não se forma o professor para o ensino superior com o rigor pedagógico o que denota uma falha, pois é na pós-graduação que se deve preparar para o ensino na educação superior. Nota-se aqui a desvalorização com a qualidade pedagógica do magistério superior.

Há algumas décadas houve a inclusão de uma disciplina nos cursos de pós-graduação sobre a Metodologia do Ensino Superior[19] com duração média de 60h no qual se apresenta assuntos sobre a sala de aula, o papel do docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo, o curso e a realidade social onde atuam. Embora, em geral apresentados de forma sucinta e por vezes desenvolvidas por profissionais que nem sempre dominam o assunto esta é a única oportunidade que os futuros mestres e doutores têm de uma curta reflexão sobre a prática e a construção da sua identidade docente. Para completar, alguns Programas de Pós-graduação nem consideram estas disciplinas obrigatórias.

É importante destacar que essa formação contínua é extremamente necessário ao longo da carreira profissional. Infelizmente tem-se observado que a busca pela complementação de estudos na formação pedagógica quase sempre ocorre por iniciativa individual do docente que aos poucos vão descobrindo as dores e os sabores da profissão ao construir sua identidade docente. Segundo Nóvoa, (1992 *apud* PIMENTA, ANASTASIOU, 2014) para a construção da identidade docente, três processos são essenciais: *o desenvolvimento pessoal*, que se refere aos processos de produção da vida

[19] Ou Docência na Educação Superior, como é ofertado no PPGE/FE/UnB.

do professor; *o desenvolvimento profissional* que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e *o desenvolvimento institucional*, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p.108) a profissionalização continuada e a construção da identidade profissional possuem vários caminhos que vem sendo experimentados nas últimas décadas. Estudos mais recentes em âmbito nacional e internacional mostram que as ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de *profissionalização continuada* que contemplem diversos elementos entrelaçando os vários saberes da docência. Um dos caminhos apontados para essa profissionalização é a própria Universidade como espaço de formação. De acordo com Zabalza (2004, p. 56):

> A universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nela há lugar para, melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de 'desconstruir' antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

A formação docente que ainda fica a cargo de iniciativas individuais tem se tornado evidente e por isso passa a necessitar de uma política de formação docente institucional. Destarte as instituições universitárias como espaços formativos devem propiciar condições necessárias que tornem esse processo possível. Uma das políticas adotadas para essa implementação podem se amparar nos Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais de cada Universidade e cada curso. O desafio das instituições universitárias é chegar à massa de professores que *não sentem necessidades* de se aperfeiçoar profissionalmente para a ação de ensinar revelando aqui a desprofissionalização do professor que não reconhece o ato de ensinar como o cerne de sua identidade.

As instituições são avaliadas por seus índices de desempenho em relações as suas funções universitárias como o ensino na graduação. A avaliação do ensino de graduação contempla vários tópicos dos quais destacamos a qualificação docente. Este sistema avaliativo acaba por aferir o desempenho do docente por meio de padrões

nacionalizados, vinculando possibilidades de autorização – credenciamento ou reconhecimento – das instituições a esses padrões definidos conforme a LDB. No entanto, percebe-se uma rígida cobrança da qualificação docente e seu desempenho na pesquisa ficando mais uma vez em segundo plano o ensino e a extensão. O que revela entre linhas os interesses econômicos em detrimento aos interesses sociais da comunidade acadêmica quando mais uma vez o Capital aparece usando a educação formal aos interesses dominantes formando um enorme contingente de trabalhadores, mãos de obra especializadas à serviço da lógica capitalista garantindo a reprodução do *status quo.*

4. A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

A formação dos docentes do ensino superior requer atenção especial. O desenvolvimento profissional do professor universitário com formação pedagógica requer uma política da universidade que dignifique e valorize suas funções docentes como fundamentais para se alcançar a "excelência" no ensino e não somente a de pesquisador, pois em ambas situações este reflete o nome da instituição. A alta qualificação na docência deve ser um indicador maior ou igualmente valorizado ao de pesquisador. Dessa forma será possível estimular a autorreflexão sobre o fazer docente em programas de formação pedagógica.

Temos consciência que os processos de profissionalização docente através da formação continuada estão contemplados em políticas públicas voltadas à qualidade da educação e da valorização dos profissionais do magistério superior. Todavia, precisam ser consolidadas como essenciais dentro das instituições formais de ensino superior, além de formuladas e ofertadas por meio de cursos de formação visando profissionalizar o docente da educação superior. Essas formulações institucionais devem ser incentivadas, valorizadas e permanentemente voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, elemento essencial para assegurar a qualidade do trabalho da universidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília (2011, p. 48-49), as formas de desenvolvimento profissional se configuram pelos resultados da avaliação de desempenho de professores e por isso é garantido a eles o direito a formação permanente definida a partir das necessidades/demandas dos

servidores docentes relacionadas à administração pedagógico-acadêmica. Assim, sua organização deve ser sensível aos contextos e às diversidades de ações acadêmicas. Somente dessa forma, as ações poderão ter sentidos e significados para os sujeitos envolvidos tanto em relação ao processo de formação continuada em si quanto com as expectativas da atuação na instituição. Desse modo, considera-se que o desenvolvimento profissional de docentes na sua dimensão de formação continuada está fundamentado como um direito. Segundo PPI (UNB, 2011) a formação continuada é definida a partir das avaliações de desempenho, das demandas e necessidades dos servidores docentes.

Para Pimenta e Almeida (2011) "tocar nas questões referentes à formação pedagógica do professor universitário coloca-nos frente com a construção da identidade docente, ficando nítido que sermos profissionais de distintas áreas de saber e pesquisadores não nos torna automaticamente professores". Sendo assim, a busca por essa identidade, formação e profissionalização é um trabalho conjunto entre a instituição e os docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional do professor universitário envolve a formação inicial e continuada que deve ser articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Ser professor é atuar antes de tudo como um profissional consciente que reconhece em sua identidade profissional a capacidade de transformação, de ensinar para a vida, para além das amarras ideológicas do sistema vigente. A reflexão, o olhar crítico para o infinito e além do capital, a competência no âmbito de sua disciplina e docência tornam este profissional o farol que ilumina o caminho da emancipação humana. No entanto as atividades de ensino na graduação acabam perdendo importância frente às pesquisas do professor universitário, uma falha que provoca prejuízos ao ensino comprometendo sua qualidade. Vale ressaltar que no ensino superior o ensino e a pesquisa são indissociáveis. A construção da identidade pedagógica é a base de um bom professor, pois quando ele se reconhece como tal, se transforma em pesquisador, incentivador, cidadão que se preocupa com a emancipação da coletividade que o cerca, promove a reflexão crítica, a conscientização de que podemos ter uma educação de qualidade, uma educação para toda vida. Portanto, um professor reflexivo e consciente de sua profissão é um ser humano que busca iluminar mentes ávidas do amanhã para uma educação ao infinito e além do Capital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: Trabalho, alienação e emancipação.** Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

CASTANHO, Sérgio. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I. P. A.; FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012
FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, M. A. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, V. H. (Org). **A teoria do valor em marx e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

UNB. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília.** Brasília, 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E ESTÁGIO

Menissa Cícera Fernandes de Oliviera Bessa Carrijo

RESUMO:A pesquisa partiu de inquietações relacionadas à profissionalização do(a) professor(a) da creche e da pré-escola e como essa construção reflete na percepções de alunos de pedagogia. Neste sentido o texto tem como objetivo analisar a construção histórica da identidade do(a) professor(a) da Educação Infantil, algumas políticas públicas de formação e o curso de pedagogia. Deu-se ênfase ao estágio para compreender as resistências ou não para os futuros pedagogos atuarem com crianças menorzinhas. Trata-se de uma investigação qualitativa em que se usou, como instrumento metodológico, um questionário de avaliação do estágio e de autoavaliação dos acadêmicos. Descobriu-se com Kuhlmann (2003) que no século XIX surgem as primeiras instituições para receber crianças entre zero a seis anos de idade e que eram mulheres com seus dotes maternos que realizavam o trabalho. Segundo Micarelho (2011, p. 215) "o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado como vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas." As iniciativas mais expressivas sobre a formação desse(a) professor(a) deram-se no período após Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando a Educação Infantil passa a ser entendida com etapa de ensino. Apesar disso permanece a desvalorização deste profissional o que justifica o estudo. O curso de pedagogia tem mais tradição de formar professores(as) do Ensino Fundamental e o currículo não tem contemplado as especificidades do trabalho do(a) docente da Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, KRAMER, 2008). Foi possível perceber resistências dos sujeitos da pesquisa em dedicarem-se à educação de crianças pequenas, além de preconceitos referentes às atividades de escolas infantis.

Palavras-chave: formação de docentes da educação infantil, identidade, resistência.

1-Introdução:

A discussão sobre a formação inicial de professores(as) para desenvolverem atividades pedagógicas em espaços institucionalizados com crianças de zero a cinco anos de idade tem ampliado desde a década de 1990 no Brasil. Sabe-se que este impulso deu-se, em grande medida, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- 9.394/96 (BRASIL, 1996) que colocou a educação infantil em um novo patamar, sendo ela considerada a primeira etapa da educação básica.

Tal formação tem se constituído um desafio para os cursos de pedagogia que, tradicionalmente, dedicam-se ao preparo de profissionais para o trabalho com crianças do Ensino Fundamental. A literatura tem dito (KRAMER, 2011, 2008; SERISARA, 2004; KISHIMOTO, 2011) que lidar com os pequeninos cidadãos em escolas de educação infantil exige um(a) professor(a) que seja, por sua vez, capaz de compreender

as necessidades destes sujeitos no processo pedagógico. Contudo o que se tem visto é a desvalorização do(a) professor(a) da primeiríssima infância devido a construção histórica com um perfil sem qualificação e um forte peso das contradições de gênero. Para Angotti (2006, p.19) é "primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários."

Diante disto optou-se por delimitar uma pesquisa para se tratar da especificidade da formação do(a) docente da educação infantil percebendo que, a sua preparação teórico/técnica e a construção de sua identidade carecem de estudo para, dentre outros, buscar superar a desvalorização que esse(a) profissional vem sendo submetido no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores: fundamentos e métodos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins-UFT. A pesquisa usou, como instrumento metodológico, um questionário de avaliação do estágio e de autoavaliação dos acadêmicos para colher dados sobre as impressões que os(as) estudantes de pedagogia têm ao chegarem para fazer o Estágio da Educação Infantil e como eles(as) a concluem, isso no sentido de capturar indícios de negação para se tornar educador(a) de crianças menorzinhas. Assim, a investigação, de viés qualitativo, buscou as especificidades dos sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos(as) do Curso de Pedagogia da UFT/Palmas ao longo de cinco semestres.

2- A construção sócio-histórica do(a) educador(a) infantil

A Constituição Federal-CF (BRASIL, 1988) registrou o direito das crianças de zero a seis anos em espaços educativos, ou seja, em escolas. Assim o reconhecimento da relevância do professor(a) que é dedicado(a) a estar com crianças nas creches (zero a três anos) e nas pré-escolas (quatro e cinco anos) com formação de nível superior é historicamente recente. Segundo Kuhlmann (2003) no século XIX é que se pode dizer que surgem instituições para receber crianças entre zero a seis anos de idade, será possível também afirmar que eram mulheres com seus dotes maternos que realizavam o trabalho.

Este estudioso revelou que no Brasil a ideia de cuidar dessas crianças em espaços específicos tomou, como modelo, as salas de asilo da França, para crianças de três aos seis anos ou creche para crianças de até dois anos. Kuhlmann (2003, p.472) destaca que "a creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar".

A partir de 1899 começa uma lenta ampliação de creches e escolas maternais, sendo a "primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro" (KUHLMANN, 2003, p. 476). Estas instituições que passam a ser criadas no País estavam vinculadas aos organismos educativos ou a órgãos de assistência social ou, ainda, iniciativas da área de saúde e, na sua maioria, eram destinadas ao atendimento de crianças pobres com conotação assistencialista.

Nesta perspectiva a entrada da mulher no magistério deu-se em uma dimensão não de atuação profissional mas, uma ação em que as qualidade exigidas eram as mesmas realizadas no âmbito do lar, ou seja, a educação e o cuidado que se tem aos filhos na esfera privada. Almeida (1998, p. 17) explica que "no imaginário da sociedade brasileira [...] o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade [...] que deveriam impregnar a vida social". Para Micarelho (2011, p. 215) "o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado como vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas."

Só muito mais tarde em 1974 e que se tem uma primeira iniciativa do poder público federal sobre a preparação do(a) professor(ra) para a já chamada pré-escola. Era a indicação n.45 que tem como tema "Educação do pré-escolar" do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1979) que sinalizou a habilitação em nível de segundo grau. O que advogava a defesa desta preocupação naquele contexto histórico foi explicado por Kramer (1995), ela aponta que o governo federal estava comprometido com uma educação pré-escolar de cunho compensatório, ou seja, a busca de abertura de vagas para atender crianças carentes com o objetivo de sanar as suas, supostas, deficiências culturais por meio de uma aprendizagem que antecipasse o início do então chamado ensino de primeiro grau.

Os anos de 1980 a educação infantil tornou-se direito da criança (BRASIL, 1988) de zero a seis anos abrindo, em consequência, espaço para que o(a) educador(ra) da educação infantil entrasse na política nacional de formação de professores(as). Segundo Micarello (2011, p.217) documentos oficiais do Ministério da Educação-MEC- como "Por uma política de formação dos profissionais de educação infantil" do ano de 1994, indicavam um contexto profícuo para uma formação que compreende as minúcias da Educação Infantil, mas a falta de clareza sobre a função desse segmento impediu o avanço nas discussões.

É neste contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) é formulada tornando a educação infantil primeira etapa do

ensino no Brasil, na qual também, se define a sua função para o desenvolvimento integral da criança em idade específica (artigo 29) e, consequentemente, enfatiza que o profissional para esta atividade é o(a) professor(a) preferencialmente de nível superior (artigo 62).

Contudo a lógica que se seguiu no trabalho com as crianças da Educação Infantil permaneceu, em grande parte, com os moldes antigos: cuidado e assistencialismo para os bebês e crianças muito pequenas na creche e, por outro lado, o modelo compensatório para as crianças pequenas de quatro a seis anos na pré-escola (KUHLMANN, 1999). Além disso, também está impregnado no ideário da sociedade que este trabalho deve continuar sendo feito por mulheres. Quanto a isso Kramer (2011, p. 125) ao analisar questões relacionadas à formação desses(as) educadores(as) destaca de imediato que: "As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano [...]".

Neste sentido cabe a discussão do que se entende por profissionalização docente que para Oliveira-Formosinho (2011, p.134) "diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão". Tal ideia se refere à formação acadêmica superior. Diante disto questiona-se: há pessoas atuando sem estas características profissionais? Sabe-se que existiu e ainda existem muitos profissionais sem qualificação assumindo turmas da Educação Infantil nas várias regiões brasileiras (KRAMER, 2011; CERISARA, 2004; DIDONET, 2014), mas sabe-se também que mesmo quando há professores(as) pedagogos(as) estes(as), ainda assim, são discriminados(as) devido o peso histórico de sua constituição profissional.

Quando Oliveira-Formosinho (2011, p.134) afunila o conceito de profissionalização para as questões específicas do(a) professor(a) infantil ela diz existirem especificidades, sobretudo, no que envolve a "dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde)". Aprende-se também com a estudiosa que a criança em relação ao(à) educador(ra) na Educação Infantil, mantem uma posição de vulnerabilidade física, emocional e social o que torna o(a) profissional diferentes de outros educadores.

Nesta perspectiva "a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação

que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades [...]" entendendo também que, a ação pedagógica deverá ser nutrida com aprofundamento teórico e determinação para fazer diferente, ou seja, a criança deve ter atendida as "exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade" (ANGOTTI, 2006, p.19).

Entretanto Cerisara (2004, p. 343) também expõe as contradições do educar/cuidar no Brasil pois, para ela, "no contexto das instituições de educação infantil, ainda se constata uma separação entre o educar e o cuidar, a qual tem que ser questionada." Fica claro que é necessário um avanço neste debate, na busca pela superação desta dicotomia que tem, com intensidade, prejudicado a criação de uma postura mais adequada junto às crianças.

Além desta evolução conceitual para o seguimento da primeira etapa, as políticas educacionais e de formação também devem ser pensadas para continuar contribuindo para uma (re)formulação do entendimento da Educação Infantil e do perfil do(a) profissional atuante. Uma destas conquistas legais foi com a Emenda Constitucional-EC 59, posterior texto da Lei 12796 (BRASIL, 2013) que tornou obrigatório a matrícula na pré-escola. Entretanto a creche ficou em uma situação de isolamento, visto que, com a EC o Ensino Médio também tornou-se obrigatório, ou seja, toda a Educação Básica com exceção do atendimento de zero a três anos. A fragilidade da creche é evidente pois, a abertura de vagas ficou condicionada a uma demanda, que na verdade é ignorada (DIDONET, 2014) e abre precedente para a contratação de pessoas desqualificadas com a justificativa de que a exigência de formação é mais intensa na educação obrigatória.

O desfecho da Lei 12.796 (BRASIL, 2013) que, desafortunadamente, envolveu a formação do(a) educador(a) infantil foi também desastroso. Segundo Didonet (2014) a criação desta Lei iniciou com o Projeto de Lei- PL n. 5.395/2009, da Presidência da República, e tinha como intensão a mudança do artigo 62 da LDB. "Ele pretendia retirar a possibilidade de admissão de professores formados em nível médio na modalidade normal para o magistério nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, mas a mantinha para a educação infantil" (DIDONET, 2014, p.146). Vê-se uma atividade contradiscursiva dos próprios governantes brasileiros que acabaram por continuar admitindo a formação mínima de nível médio mesmo para o Ensino Fundamental I. O episódio também reforçou a insularidade da profissionalização do(a) docente infantil em que, tal profissional, continua sendo compreendido como alguém que desenvolve uma

atividade educativa de menor importância comparado aos demais professores(ras) da Educação Básica, e até mesmo, uma atividade que dispensa formação superior.

A despeito desta situação Didonet (2014, p.164) afirma: "É ponto de partida tanto da definição do perfil profissional quanto da remuneração o princípio de que os educadores da infância devem ter formação à altura das exigências que a fase mais importante da vida na formação humana apresenta". É inegável que o Brasil está na contra mão destas ideias em termos de políticas públicas de preparação e carreira docente.

3-Estágio e pesquisa na formação de professores(as) da Educação Infantil

Neste caminho para a formação de professores(as) localizamos o Curso de Pedagogia da UFT/Palmas e o componente curricular de Estágio da Educação Infantil. A orientação teórica do estágio está pautada nos estudos de Pimenta e Lima (2004, p.57) que trazem os apontamentos para a realização de um estágio com o viés da pesquisa. A ideia é uma formação que supere o distanciamento teórico/técnico da universidade e o trabalho que é desenvolvido no chão da escola. "O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas".

Sobre a formação do(a) docente para a primeira etapa no curso de pedagogia Ostetto (2000, p.19) diz que uma crítica sobre os currículos dos cursos superiores que formam professores(as) infantis diz respeito, "mais particularmente, aos aspectos escolarizados da educação infantil, secundarizando questões referentes aos 'cuidados' devido às crianças pequenas". Como mencionado, os cursos de pedagogia no Brasil têm mais tradição em pensar a formação de pessoas para o trabalho com crianças maiores, nesta lógica é possível concluir que a licenciatura foi impactada com algo novo que exige ser pensado.

É preciso apreender as questões particulares da formação do(a) educador(a) infantil visto que segundo Pimenta e Lima (2004, p.63 e 64) há de "considerar os aspectos subjetivos da profissão, que dizem da identificação", além disso, há de se pensar também naquilo que permeia no imaginário social e coletivo que está presente no momento de decisão por ser ou não professor(a) de pequeninos. "Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes e as habilidades [...]". Sabe-se que a construção da identidade profissional tem haver

então com os saberes teórico/técnicos, metodológicos e as condições objetivas do trabalho, ou seja, prestígio social, salários, condições efetivas de atuação, formação continuada, planos de carreira dentre outros.

No que se refere às condições sociais do trabalho em creches e pré-escolas destaca-se o que já sinalizou Kramer (2011, p. 125) "a ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão". O desafio do Curso superior é então de profunda mudança, para que também se mude as ideias na dinâmica social contribuindo, assim, para ultrapassar a visão simplória que massacra os(as) professores(as). Pimenta e Lima (2004, p.109) enfatizam que diante do estágio o futuro professor(a) pode se confrontar com as diversas contradições da escola desenhadas nas relações social, cultural, política e econômica, sendo que, "ao mesmo tempo em que reproduz a lógica dominante do capital e do capital cultural, revela as possibilidades e formas de conhecimento necessárias para a transformação social."

Para tanto se faz importante que a disciplina de estágio seja compreendida como um significativo componente curricular no curso de formação. Desse modo a disciplina foi sendo organizada mediante orientações do projeto de Curso ao longo dos semestres da pesquisa, a saber, 2011/II, 2012/II, 2013/ I e 2014/I e II, em uma busca de contribuir com a formação do docente da primeira infância visto que ela tem intensão primordial no campo da Educação Infantil. A sua oferta, normalmente, é garantida semestre a semestre, tem carga horária de 120horas e localiza-se no sexto período do Curso.

O eixo principal é a pesquisa como método de formação pois, acredita-se que a prática de ensino deve caminhar para a reflexão da realidade, visto que é uma atividade teórico/prática. A pesquisa permite, por sua vez, a ampliação das análises dos contextos educacionais, possibilitando ainda o surgimento de temas cada vez mais amplos. Tal reflexão precisa levar em conta a influência do contato social e histórico, devendo ser permeada pelas tendências teóricas de sua época e, só assim, ter um potencial transformador em sua prática.

4- Indícios da resistência de ser docente de criança pequena

Levando-se em conta o período da pesquisa o estágio teve matriculados(as) um total de 110 alunos(as), sendo que destes acadêmicos 87 participaram da pesquisa

devolvendo o questionário respondido, o que significa que 79% dos estudantes matriculados foram sujeitos da investigação.

Sobre o quantitativo de alunos(as) matriculados(as) no estágio e descriminado por gênero tem-se 96 mulheres, ou seja, a grande maioria com 87%. E somente 13% são homens com 14 matrículas. Dentre os sujeitos da pesquisa 78 são mulheres o que corresponde a 90%; já o público masculino se resumiu a nove o que representa 10%. Valendo dos estudos de Almeida (1998, p.15) compreende-se "[...] o magistério primário é uma profissão definitivamente feminizada e as mulheres professoras têm em suas mãos a responsabilidade de ensinar crianças nos seus primeiros anos escolares [...]" o que inclui a etapa da Educação Infantil.

As perguntas da pesquisa foram: como você chegou para fazer a disciplina de Estágio da Educação Infantil? Quais eram as expectativas? Foram sanadas? Diante das respostas buscou-se perceber indícios de negação para se tornar educador(a) infantil. Após a tabulação dos dados pode-se organizar cinco categorias de análise são elas: 1- Medo/ dificuldade/ preocupação/ ansiedade (41% das respostas); 2-Conhecer o CMEI/preconceito/ decepção/ curiosidade/ dúvida (21% das respostas); 3- Entender a Educação Infantil/ educar e cuidar (9% das respostas);4- Professor encontrado no CMEI (08% das respostas). 5-Experiência importante/ gratificante/ aprendizado (21% das respostas). Cabe comentar que cada resposta dos acadêmicos pode ser classificada em várias categorias.

Na categoria um - Medo/ dificuldade/ preocupação/ ansiedade- as respostas com este tipo de conotação estiveram presentes em 41% dos estudantes. Este número muito significativo indica resistência em relação a estagiar em escolas infantis revelando, também uma tensão em ir para uma instituição onde as atividades profissionais são desvalorizadas (KRAMER, 2011), ou seja, tem de limpar crianças e o cuidar, o que parece desajustado para um estudante de nível superior. Vamos a algumas falas:

> "Cheguei bastante ansiosa, com medo, insegura pois seria o momento que eu ia viver a realidade de uma escola. Nunca tinha tido nenhuma experiência com escolas, mas apesar de todos estes medos, eu sabia que lá seria a oportunidade que eu teria para obter mais conhecimento sobre a educação. Foi na expectativa de entender como se dá o processo de aprendizagem das crianças. Tinha dúvidas sobre a questão do cuidar e ensinar, achava que fazer os dois não dava certo, principalmente com as crianças do berçário, mas ao ter esta experiência, percebi que dá para ajudar e muito a criança se desenvolver na Educação Infantil" (Sujeito, 33).

> "Quando me matriculei na disciplina de estágio na E.I, devo confessar que para mim a realidade era outra. Em nenhum momento passava nos meus pensamentos a ideia de ser profissional da Educação Infantil, principalmente, da rede pública" (Sujeito, 37).

A declaração do(a) aluno(a) 33 mostra o medo e a insegurança em relação à realidade que iria encontrar na escola. Posso entender que ideia era de que na creche só se cuidava das crianças e não dava para fazer nada pedagógico, contudo, a partir da aproximação permitida por meio do Estágio pode-se constatar que os bebês aprendem muito no dia a dia da creche. Já o(a) estudante 37 diz ter chegado no Estágio com a determinação de que nunca seria professor(a) da creche ou da pré-escola, principalmente, se fosse na escola pública, assim, é possível considerar que para este(a) aluno(a) era claro, como é no imaginário social, que não precisa fazer faculdade para cuidar de criança pequena.

A categoria um também revela a costumeira situação de dicotomia entre teoria e prática nos cursos de pedagogia. O medo que os(as) alunos(as) dizem ter, tem relação estreita com a dificuldade de associar teoria e prática e, consequentemente, compreender o conceito de práxis. Vejamos as respostas dos(as) alunos(as), sujeitos 22 e 26:

> "A princípio estava um pouco apreensiva, pois, durante muito tempo estudamos teorias, mas no momento de coloca-las em prática é como se fosse o momento de nos testarmos enquanto professor. Felizmente as expectativas forma superadas e a insegurança logo deu lugar ao entusiasmo"(Sujeito, 22).

> "Ansiosa. Com muita vontade de ir para o CMEI. De início pensei que a disciplina fosse dar algumas orientações sobre como dar aula, o que pode e o que não pode ser feito na Educação Infantil. De modo geral, aprendi bastante na prática e, principalmente, com as orientações da professora da universidade. Mas, penso que as regências poderiam ter sido mais significativas se tivéssemos mais embasamento teórico sobre a Educação Infantil" (sujeito, 26).

É possível perceber que nos depoimentos há uma preocupação com as questões teóricas vistas de forma separada das ações na escola: ora mencionadas como abundante, ora pouco e superficial. A escolha do estágio com perspectiva da pesquisa é no sentido de tentar superar estas impressões, ou seja, o estágio é teoria e prática, assim como todos os fazeres do(a) professor(a), em que "o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas[...]" (PIMENTA E LIMA, 2004, p.43). Pimenta (2001, p.86) na tentativa de trazer o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática utiliza Marx, dizendo

que para ele, "práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)".

No que se refere às categorias dois: conhecer o CMEI/ preconceito/ decepção/ curiosidade/ dúvida, teve-se 21% de respostas; e a três: entender a Educação Infantil/ educar e cuidar, obteve-se 9% das respostas; sabe-se que entender a função da Educação Infantil e o educar/cuidar ainda é um grande desafio para a educação brasileira que deve ver "crianças, seres íntegros em suas manifestações de singularidades, historicidade e cultura, que, por meio de práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento [...]" (ANGOTTI, 2006, p.20); conceitos, estes, que a disciplina de Estágio também tinha pretensão de ampliar, pois, agem fortemente na identidade profissional. Vejamos as falas dos (as) alunos(as):

> "Ao iniciar o estágio tive de início uma visão equivocada do que consistia em estagiar no CMEI. Como nunca havia estado numa sala, achei que era apenas uma professora para 45 alunos e que não havia dinâmica nem momento de ensino em sala. Depois de um período de observação minha visão mudou, com relação ao desenvolvimento das aulas, as crianças participaram e colaboraram para que o mesmo ocorresse da melhor forma possível" (Sujeito 04).

> "Ao me matricular nesta disciplina não imaginava o que aconteceria pela frente. No início o sentimento era de medo e a preocupação por não dar conta de disponibilizar um tempo maior para me dedicar ao que a disciplina requer. Essa experiência provocou impactos enormes na maneira como via as coisas na Educação Infantil, através das leituras, vivências, pesquisas que fiz para a construção do projeto e do artigo. Não foi nada fácil conseguir concluir a disciplina" (Sujeito, 76).

O Sujeito quatro afirma que tinha uma visão equivocada do CMEI, que é muito diferente do depósito de crianças que imaginava e viu que as crianças conseguem aprender. Sabe-se que existe um discurso de que a escola pública não é boa e que a primeira etapa é um espaço superlotado para guarda de crianças pequenas para os pais poderem trabalhar, além disso, pode-se também perceber neste depoimento que o(a) professor(a) consegue organizar as crianças para o desenvolvimento de atividades significativas, o que é muito positivo. O estudante 76 também diz ter rompido preconceitos e que isso foi possível por meio da teoria que possibilitou um novo pensar. Apesar dos pontos positivos houve também estudantes que tiraram conclusões muito ruins ao analisar o CMEI e a etapa por meio do Estágio, analise esta que se somou com conceitos anteriores:

> "Ao iniciar minha trajetória no estágio da educação infantil, minhas expectativas referentes a esta modalidade era de conhecer como se organiza as funções: cuidar, educar e brincar com crianças que ainda não desenvolveram todas as habilidades físicas e motoras. A princípio pode perceber que infelizmente há uma educação ainda voltada para o ato assistencialista de cuidados,

em que, educar fica em segundo plano e o brincar ocorre de maneira desorganizada, sem uma intencionalidade do ato em si. Posso concluir afirmando que: não criei grandes expectativas em relação a esta etapa da educação pelo fato de já conhecer um pouco o ambiente escolar. Mas o ambiente me trouxe surpresas e encantamentos" (Sujeito, 64).

A categoria quatro: professor encontrado no CMEI -desvalorizado, descomprometido, infeliz e despreparado- com 8% de comentários revelou no estudo a desolada realidade do professorado da Educação Infantil:

"As expectativas eram muitas mas, não comparadas a de conhecer os bastidores de um CMEI. Conhecer de fato como funciona a Educação .Infantil era meu objetivo mas, fiquei frustrada pois existe uma rotina engessada, sem sentido para as crianças e os professores, não todos mas a maioria, são infelizes, não trabalham como deveriam, são grossos com as crianças, não desenvolvem algo pedagógico, cantam o tempo todo, não tem muito conhecimento de seu fazer pedagógico. O que é uma pena ficaram muitas perguntas sem respostas e a que mais me inquieta é: para que uma rotina maçante? (Sujeito, 77).

"Sem grandes expectativas, apenas curiosa e receosa em saber se seria capaz de atender as necessidades da prática docente. Mas na medida do que foi proposto e levando em conta as falhas e contratempos do percurso, considero que foi de forma muito satisfatória, sanada toda minha curiosidade e trouxe à tona o sentimento de que impreterivelmente se faz necessário o estudo profundo de como se trabalhar na Educação Infantil, além de ser importantíssimo a identificação com essa faixa etária. E diante de tal cenário fico triste em ter presenciado o despreparo e a falta de formação dos profissionais que estão na Educação Infantil" (Sujeito, 70).

Estes depoimentos comprovam, mais uma vez, o perfil do(a) docente que tem atuado em muitas escolas infantis no Brasil. Quando Barros, Scramingnon, Chamarelli e Castro (2013, p.50) pesquisaram sobre os professores(as) da Educação Infantil, reforçaram que "a qualificação específica no desempenho profissional da educação de crianças pequenas influenciam decisivamente a qualidade do serviço". Diante disto é improtelável uma política de formação mais eficiente e, sobretudo, que tenha um olhar diferenciado para o(a) docente infantil no sentido de capacitá-lo, mas também de valorizá-lo. A categoria cinco, mostra exatamente a importância de se buscar uma formação adequada:

"A ideia de estagiar me passava muito medo, devido não ser conhecedora de atuar numa turma de alunos e ao mesmo tempo, no decorrer da empolgação das disciplinas, sentia vontade de ver se tal teoria funcionava na prática. As expectativas eram de quebrar essa barreira e aprender e de fato estou satisfeita com a experiência, tanto é que já me escrevi no próximo estágio" (Sujeito, 32).

"Eu cheguei na disciplina com bastante expectativa para desenvolver o trabalho como acadêmica em formação pois já conto com a experiência do Pibid, mas cada experiência é única e sempre é diferenciada. Esperava do estágio na creche conhecer e aprender novos aspectos da Educação Infantil e tive esta experiência que foi muito gratificante" (Sujeito, 51).

Vê-se que os(as) estudantes tiveram condições de ampliar os seus nortes e quebrar ideias do censo comum. Assim respostas como experiência importante/ gratificante/ aprendizado, estiveram presente em 21% dos questionários dando a entender que a disciplina de Estágio da Educação Infantil foi determinante na formação e pode realizar uma aproximação da realidade educacional, de forma que possibilitou o confronto teórico/prático modificando, neste sentido, algumas concepções sobre a etapa e a capacidade de procriação de novos princípios.

5- Considerações finais

Esta pesquisa buscou discutir a construção social do(a) docente na creche e na pré-escola, a sua profissionalização e a sua formação nas universidades. Destacou-se ainda a disciplina de Estágio da Educação Infantil e sua orientação teórico/prática. Viu-se a ideação do perfil do(a) professor(a) infantil sofreu influencia das indagações de gênero o que provocou, inevitavelmente, o apelo para um trabalho feminino desqualificado e em forma de doação.

O entendimento legal da educação infantil enquanto etapa de ensino contribuiu para o desenvolvimento de políticas públicas de formação e valorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil. Nesta perspectiva tem-se buscado suplantar a desvalorização social do(a) profissional da Educação Infantil, pois, como já dito "a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados [...] a valorização conferida pela sociedade [...]" (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 66).

A pesquisa buscou capturar a negação ou não de ser professor(a) da Educação Infantil nos(as) acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia da UFT e pode-se constatar que 41% deles(as) chegaram para fazer a disciplina com sentimentos relacionados a medo, dificuldade, preocupação e ansiedade, o que permitiu concluir que havia uma significativa resistência com a possibilidade de fazer o Estágio na Educação Infantil sugerindo ainda, que existia prejulgamento nos fazeres profissionais na creche e na pré-escola. Na categoria dois conhecer o CMEI/ preconceito/ decepção/ curiosidade/ dúvida, com 21% das respostas, pode-se encontrar falas de recusa sobre as atividades realizadas no CMEI.

A pesquisa indica que é improtelável a dotação de políticas públicas mais eficientes no sentido de promover melhor formação e valorização na carreira dos(as)

professores(as) da primeira etapa o que, consequentemente, irá garantir um atendimento de qualidade para a criança que é cidadã de pouca idade.

5- Referências

ANGOTTI, M. *Educação Infantil*: para que, para quem e por quê? In: _____. (Org). *Educação Infantil*: para que, para quem e por quê? São Paulo: Alínea, 2006.p.15-32.

ALMEIDA, J.S. *Mulheres e educação*: a paixão pelo possível. São Paulo: Edunesp, 1998.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. *Lei n.º 12.796* de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

CERISARA, A.B. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 347-356.

DIDONET, V. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, I. (Org). *LDB/1996 Contemporânea*: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p.144-170.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-115.

KUHLMANN, M. *Educando a infância brasileira*. In: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA,C.G.(Orgs). 3. ed. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 469-496.

_____.Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB*: rumos e desafios. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p.51-65.

BARROS, C.; SCRAMINGNON, G.; CHAMARELLI, ; CASTRO, M. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da Educação Infantil. In: KRAMER, S. ; NUNES, M.F. ; CARVALHO, M.C. (Orgs). *Educação Infantil*: Formação e responsabilidade. Campinas: Papirus: 2013. p. 49-66.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). *Educação Infantil*: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p.385-395.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BASÍLIO, L.C. ; KRAMER, S. (Orgs). *Infância, educação e direitos humanos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51- 82.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L.(Orgs). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011. p.117-132.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil:* a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *Legislação e normas da Educação pré-escolar*. Secretaria de ensino de 1 e 2 grau, Subsecretaria de ensino regular. Brasília, 1979.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S.(Orgs). *Educação Infantil*: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p.211-228.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala de aula e o mundo. In: MACHADO, M.L. (Orgs). *Encontros e desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2011. p.133-198.

OSTETO, L.E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: _____. (Org). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 2000. p.15-30.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. (Org). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores:* unidade teoria e prática? Ed. 4. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE QUILOMBOLA EM TERRITÓRIOS DIGITAIS

Katiucia da Silva Nardes
Rosária Helena Ruiz Nakashima

Resumo: Esta pesquisa qualitativa, pautada na história oral das acadêmicas quilombolas dos cursos de Licenciatura em História e Geografia, da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus Araguaína), investiga suas formas de visibilidade e sua compreensão identitária docente, em territórios digitais. O objetivo é identificar de que forma é possível utilizar os espaços virtuais para dar visibilidade as suas narrativas de formação docente inicial, articuladas à intersecção cultura e território quilombola. Para conhecer o cenário do objeto de pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura em dissertações na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Como resultado obtivemos nove trabalhos dos quais abordavam a mídia em diferentes dimensões, mas não como um território que possibilite as manifestações valorativas e culturais da mulher quilombola, reforçando a necessidade de pesquisas dessa natureza. Nas pesquisas, percebemos que o espaço midiático de investigação se concentrava na televisão, computador e na fotografia, ou seja, há ausência de investigação da mídia como espaço de visibilidade identitária docente em territórios digitais. A partir desta pesquisa inicial, observou-se que a mídia é caracterizada como meio de comunicação capaz de propagar e formar opiniões estruturantes. Assim, há a necessidade de compreender como os recursos midiáticos podem ser utilizados como espaços/meios que permitam a visibilidade da mulher quilombola e a compreensão da sua identidade, no seu processo de formação como futuras professoras.

Palavras-chave: Mulher quilombola. Formação inicial de professoras. Cultura. Territórios digitais.

1 Introdução

Compreender como novos espaços, dinâmicas temporais e culturais são embutidas (atravessadas), sentidas e ressignificadas pelas acadêmicas quilombolas, é um difícil desafio. O percurso de estudo e compreensão dessa problemática se confunde com o percurso indenitário da constituição docente. Prepomo-nos a pesquisar as relações raciais das acadêmicas quilombolas, permeadas pela discussão da invisibilidade do gênero feminino e a condição de futuras professoras.

Em geral quando abordamos a temática do negro no espaço escolar nota-se referências constantes às comemorações alusivas à consciência negra e deixam de lado a

discussão sobre a invisibilidade das professoras negras. Com o desenrolar da pesquisa e pautada pela leitura da trajetória de vida e militância de Beatriz do Nascimento, da ousadia e coragem de Maria Rosalina dos Santos, da percepção de como o corpo e cabelo representam simbolicamente a identidade negra, sentimos que, paralelo ao processo de pesquisa acadêmica, também podemos contribuir para o processo de conhecimento e reconhecimento próprio, descobrindo-nos como mulheres negras e como docentes.

A partir da publicação de Alex Ratts, "*Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento",* é possível sentir o quanto a militante e ativista Beatriz do Nascimento se preocupou em propagar a voz do negro e do quilombo brasileiro. A vida de Beatriz foi marcada pela constante busca do conhecimento indenitário e social do quilombo e pela denúncia de violências físicas e morais que a mulher negra brasileira vem sofrendo ao longo dos anos. Nascimento (1981) destaca:

> o negro tem uma história tradicional onde subsistem ainda resíduos das sociedades africanas, mas tem, também, uma cultura forjada aqui dentro e que esta cultura, na medida em que foi forjada num processo de dominação, é perniciosa e bastante difícil e que mantém o grupo no lugar onde o poder dominante acha que deve estar. Isto é o que eu chamo de "Cultura da Discriminação". (1981, p. 04).

A citação expressa a ânsia de Beatriz Nascimento em contar a sua história e compreender a história de milhares de mulheres negras, pobres, nordestinas, professores que ainda são escravizadas por uma sociedade racista e sexista.

Tal leitura veio ao encontro do *lócus* desta pesquisa: a mulher negra, futura professora e quilombola. Essa temática não se encerra na tentativa de compreender como as futuras professoras, remanescentes de quilombo, definem-se identitariamente, mas na tentativa de dar visibilidade, por meio dos territórios digitais, às formas de como realmente a mulher negra se vê e se define. A intenção é registrar a voz da mulher negra, professora, quilombola para que elas sejam capazes de contarem suas próprias histórias e falarem por si só daquilo que as afligem e alegram.

Nesse cenário de pesquisa, parte-se da compreensão da definição do que vem a ser quilombo, a partir de ideologias e interesses vinculados a um determinado tempo. Na década de 1970, o conceito de quilombo divulgado era o de, segundo Ratts (2003, p.54), "reduto de escravizados fugitivos e o grande modelo era Palmares", imperando a ideia formação de redutos, protegidos por escravos, que fugiam das situações desumanas que viviam nas senzalas. Na década de 1980, Joel Rufino dos Santos definiu quilombo

“como uma organização camponesa livre, praticante da policultura, defensora da natureza e com pequenas desigualdades internas” (RATTS, 1996 p. 62-63).

Somente no final do século XIX que o quilombo passa a ser pensado e definido como mecanismo ideológico, pautando-se na luta contra as opressões e marginalizações (NASCIMENTO, 1979). O conceito de quilombo apresentado por Beatriz Nascimento enfatiza algo significativo:

> Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também em uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território no nível de uma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direito ao território, à terra...A terra é meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. (NASCIMENTO, 1981, p. 25).

A definição de quilombo de Nascimento será adotada para destacar que, quilombo não se define exclusivamente por um território, isto é, o quilombo representa vida, na perspectiva de cada sujeito e experiência. Assim, observou-se a necessidade de compreender de que forma é possível utilizar os espaços virtuais para dar visibilidade as suas narrativas de formação docente, articuladas à intersecção cultura e território quilombola. Para isso, serão entrevistadas seis acadêmicas quilombolas dos cursos de licenciatura em História e Geografia da Universidade Federal do Tocantins. Como a pesquisa encontra-se em andamento, neste trabalho será apresentada a perspectiva de uma das acadêmicas, Tauana, 21 anos, do curso de Geografia.

2 “*Quilombo é história”*

No caso específico das acadêmicas quilombolas, mais importante que os dados circunstancias, é a sensação, sentimento imbricado em suas narrativas o que, para Portelli (1997, p. 28), é denominado de narrativas essenciais que revelam “as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história os afetou”. Assim, optaremos pela abordagem de fontes orais, como procedimento metodológico a ser seguido, para discutir as representações construídas sobre o ser mulher quilombola e futura professora, provenientes de uma cultura letrada, a partir de suas falas.

Com relação aos sujeitos da pesquisa que, geralmente aparecem como categorias subordinadas, temos ciência de que a opinião destes são fruto de suas reconstruções e

vivências. Dessa forma, utilizaremos a técnica de entrevista temática para que esses sujeitos falem sobre os temas postos em pauta, observando que "a fileira de tom e volume e o ritmo do discurso popular carregam implícitos significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita...." (PORTELLI, 1997, p. 28).

As fontes orais inserem-se como metodologia para evidenciar o que é representativo de sua identidade. Nós, na condição de pesquisadoras, utilizaremos as categorias de análises como subsídio para compreensão do que será dito pelos depoentes. Entendemos, assim como Portelli (1997), que a fala é antes de tudo as suas interpretações do mundo, pois nossa intenção não é mostramos as falas como "verdades", embora sejam as "verdades" deles, mas de mobilizá-las a partir de categorias de análise, em busca de diálogos teórico-metodológicos. "O processo de transformação, o trabalho da consciência, manifesta-se na entrevista pelo fatigante trabalho da palavra... o discurso oral se apresenta mais como um processo do que como um texto acabado" (PORTELLI, 1997, p. 6-7).

Sem perder suas raízes, a partir da história oral, as acadêmicas serão convidadas a se aprofundarem na problemática da pesquisa, como forma de compreensão indenitária. Pesquisar questões relacionadas à mulher, negra, professora, quilombola se caracteriza como um constante desafio, isto é, o de perceber as relações subjetivas e simbólicas que ali se fazem presentes.

As identidades das acadêmicas do curso de História e Geografia da Universidade Federal do Tocantins, adquirem sentido a partir do outro, do meio em que estão inseridas e, principalmente, dos sistemas simbólicos pelos quais são percebidas. Assim, faz-se necessário compreender esse fenômeno complexo a partir das relações simbólicas que lhes são impostas. Quem é acadêmica?; quem é a acadêmica enquanto quilombola e mulher?; como a acadêmica se percebe enquanto futura docente? Para Bourdieu (1984), ao falar de uma mesma pessoa, carrega-se consigo representações que são estruturadas pelo "campo" social. A partir da percepção de que "quilombo é história" serão destacados os diferentes posicionamentos a partir da visão de cada uma das acadêmicas.

Em entrevista realizada com acadêmica Tauana, foi lhe perguntado por que ela se considera quilombola, cuja a resposta foi: "*Pela minha ancestralidade, pela minha cor (risos), pelo meu cabelo, pelo meu pai também, que sempre me viu dessa forma"*. A representação do campo social se faz presente, quando ela aponta que se considera quilombola porque o pai sempre a viu dessa forma. Protagoniza-se a relação de

identidade estabelecida pela ancestralidade e família, precisamente pelo pai, ao mesmo tempo se faz presente a sua relação de respeito e obediência.

Para um foco mais pessoal, Tauana relaciona o ser quilombola à sua cor e seu cabelo graças ao efeito específico disso nas falas, narrações presentes ao longo da sua vida, isto é, de estereótipos, de que ser negro encerra-se na cor da pele e nos cabelos. Gomes (2002, p. 50) nos alerta sobre como o cabelo compõe o ser político e um estilo de vida.

> Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também como as pessoas se vêem e são vistas pelos outros, o cabelo compõe um estilo político e moda e de vida.

Assim, a enunciação garante a legitimidade de que ser quilombola não se limita no estereótipo cor e cabelo, mas a sua definição parte da identificação com seus antepassados.

3 Territórios digitais

Para conhecer o cenário do objeto de pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura em dissertações na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Como resultado obtivemos nove trabalhos dos quais abordavam a mídia em diferentes dimensões, mas não como um território que possibilite as manifestações valorativas e culturais da mulher quilombola, reforçando a necessidade de pesquisas dessa natureza.

Podemos conotar como imperialista a utilização dos recursos midiáticos como forma enunciar determinados discursos, ao exercer um poder social, incorporado no cotidiano e determinante de muitas ações. O que notadamente nos provoca é como os territórios digitais podem ser mobilizados para permitir que grupos não reconhecidos possam romper tais barreiras e evidenciar sua concepção indentitária.

> O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce de for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2007, p. 14).

Uma das funções do poder simbólico é a manutenção da estrutura da sociedade, alicerçada pelo seu modelo patriarcal e excludente. Evidenciar as percepções de mundo e identidade da mulher quilombola é uma tentativa de rompimento com as enunciações já estabelecidas e construção de uma nova visão do mundo da mulher-professora quilombola.

Os território digitais, por se caracterizarem em espaços virtuais, podem possibilitar a visibilidade das concepções e definições indenitárias da mulher quilombola, em diversos tempos e espaços. Como aponta Levy (2009), vivemos em meio à emergência do ciberespaço que determina novos hábitos, costumes e a construção de uma inteligência coletiva. A possibilidade de divulgação por meio do território digital do ser mulher quilombola e sua compreensão indenitária docente permitirá o registro histórico-social dos seus sentidos, sentimentos e vivências.

A concepção de território digital merece uma atenção especial nessa construção. Para Haesbaert (2002), dentre outras formas de análise do território, há a categoria cultural, a qual evidencia dimensões simbólicas como extrato da apropriação feita por meio do imaginário ou da construção indenitária sobre o espaço. Portanto, os territórios se "ligam" permitindo a construção de novas territorialidades e dinâmicas sociais.

3 Mulher Quilombola: formação escolar e docência

A escola é marcada por relações sociais e reprodução dos estigmas e crenças que vigoram seu espaço social. Quando se discute a importância da instituição escolar é válido destacar quais relações culturais e saberes escolares estão presentes. Quando a Tauana foi questionada sobre como a escola é vista pela sua família, assim ela respondeu: *"Eles percebem como algo importante, pelo menos pra gente eles sempre quiseram que a gente estudasse, que a gente crescesse, que não ficasse de ano né? Pra ter uma realidade diferente da deles, empregos melhores."*

Nota-se presente na narrativa da acadêmica a importância que é dada para o ato de se estudar, ou seja, ir para a escola não se encerra em sim mesmo, mas é carregado de propósitos e de simbologia. A ideia de que ir para a escola é a condição para se ter uma realidade diferente da que seus pais viveram, é algo marcante na fala da Tauana, isto é, ser estudante é a materialização do direito garantido e é também a oportunidade de se conseguir empregos melhores.

Como parte do recurso metodológico foi realizada uma visita à Comunidade quilombola Dona Juscelina, nos dias 12 e 13 de maio de 2017, da qual a Tauana faz parte, foi observado que os empregos ofertados à comunidade giram em torno do comércio local, vaqueiros e prefeitura e Estado (esses dois últimos em menor escala).

Para Tauana os empregos são assim caracterizados: "*Assim, eles vivem muito assim, trabalham no comércio ou tem muitos homens que trabalham em fazendas que ficam ao redor, entendeu? Essas coisas assim né, também no rio. Assim, mas no rio é pouquíssimas acho que poucas pessoas que têm esse sustento né, acho que mais na questão assim de fazenda e de roça e de tirar leite, eles vendem leite lá também, só que lá tem os comércios também tem farmácias, supermercados."*

A narração da acadêmica é fortemente marcada pela representação simbólica que a escola tem para ela e para a sua família. Estar matriculado, frequentar uma escola e ter uma aprovação é a representação da possibilidade de se conseguir empregos, considerados melhores, e de ocupar cargos que antes não eram ocupados por negros.

Compondo esse cenário temos as relações raciais que são fortemente marcadas pelo cotidiano na instituição escolar e suas representações através do livro didático e discursos, por exemplo. Como é pontuado por Gomes:

> Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. (GOMES, 2002, p.40)

Nota-se que o olhar sobre as questões raciais na escola tem avançado muito, porém os passos ainda são tímidos e envolvidos por mitos fundadores, carregados por um cultura de descriminação de interiorização do outro. Tais aspectos envolvem um universo de relações, interesses e simbologias que tornam o debate complexo e em determinados momentos tensos.

Para problematizar temáticas que envolvem o dia-a-dia da escola e que merecem serem evidenciadas, questiona-se: Como é vista e percebia a mulher negra na docência? A trajetória escolar docente, mulher e negra é marcada pelas marcas históricas e políticas do seu momento. O corpo da mulher negra, por exemplo, como afirmação a seguir:

> [...] nas sociedades em que a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações sociais de poder, o cabelo e a cor da pele, sendo os sinais mais visíveis da diferença racial e possuidores de uma

> forte dimensão simbólica, são vistos como símbolos de inferioridade. (KOBENA, 1994, p. 4 apud GOMES, 2002, p. 49).

Esse movimento da escola não se fecha para essas questões e esse é um dos motivos para termos que penar e ressignificar o espaço escolar de forma a superar os preconceitos relacionados a estética da mulher negra.

4 Considerações finais

Consideramos que a temática relacionada à identidade, mulher e docência poderá constituir uma das grandes contribuições para a solidificação de um espaço escolar pautado não somente na democracia política, mas na efetivação de um espaço em que a democracia racial seja efetivamente vivida.

Na escola, tais questões devem ser repensadas a partir de um currículo que seja capaz de discutir tais temáticas, pois direta e indiretamente as nuances e influências do currículo oculto se fazem presente nesse espaço, por isso a necessidade de pensar a representação do negro de forma séria e comprometida.

Esta pesquisa encontra-se em andamento, mas a hipótese a ser investigada nas demais narrativas das acadêmicas é a necessidade de explorar os territórios digitais para que suas histórias, memórias e registros do que é ser mulher, quilombola e professora sejam visibilizadas.

Por fim, não menos importante, diante do desenvolvimento dessa pesquisa sinto que cresce também a minha compreensão de quem eu sou de onde eu vim e como posso compor esse coro, ainda invisível, de vozes de mulheres negras e professoras que lutam incessantemente todos os dias por um mundo mais igualitário.

5 Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand do Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre (1995 – ver normas) **A Ilusão Biográfica.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.) Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, pp. 183-191.

FOUCAULT, Michel (1999) **A ordem do discurso.** São Paulo, Edições Loyola [1970].

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo, Ed. 34/Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiátios, 2001.

HAESRBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 18, jan. /jun. 2002, p.37- 46. Disponível em: http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/141/133. Acesso em 01 mai. 2017.

HALL, Stuart (2003) **Na diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Ed. Da UFMG/Brasília, UNESCO.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

NASCIMENTO, nome???. **Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros**: dos quilombos às favelas. Relatório narrativo final, 1981, p. 25.

_____. O Quilombo do Jabaquara. **Revista de Cultura Vozes** 3, 1979, pp. 176-178.

PORTELLI, A. (1997) O que faz a história oral diferente. In: Cultura e Representaçào. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ.

RATTS, Alecsandro J. P. (1996) Fronteiras Invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. Dissertação de Mestrado em Geografia. São Paulo, FFLCH-USP.

SANTOS, Joel Rufino dos (1985) História do Negro no Brasil. São Luís, Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Fontes primárias

Entrevista com a acadêmica Tauana Fernades Martins, realizada no dia 24 de abril de 2017 em Araguaína-TO.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ENSAIO SOB A ÓTICA PROFISSIONAL

Leni Barbosa Feitosa
Idemar Vizolli

Resumo: O objetivo desse ensaio acadêmico é refletir sobre o meu processo de formação e profissionalização docente, inter-relacionando e equalizando as concepções teóricas dialogadas na disciplina de Concepções e Práticas da Formação de Professores no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins, com a prática

docente. Nesse caminho de reflexão, o desígnio é responder a questão norteadora: Por que ensino como ensino? Deslindo com asseveração que meu ensino encontra-se em processo de reconstrução em decorrência das passagens nas vivências da construção e desconstrução docente, considerando, que este processo é contínuo e não pontual. Na arte da reconstrução, o significado é o amadurecimento do modo de ensinar e como ensinar, fazendo-se entender a importância da ressignificação do "ser professor" no processo de profissionalização docente, para a construção de novos caminhos do conhecimento que está sempre aberta às novas aprendizagens.

Palavras-chave: Processo de formação e profissionalização docente. Por que ensino como ensino. Ensaio acadêmico.

Introdução

No contexto contemporâneo, as discussões sobre formação e o processo de profissionalização docente, emerge-se com destaque nos eixos de estudos, pesquisas e políticas públicas, na busca de garantir um exercício profissional de qualidade. A profissionalização "[...] é o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada" (PENIN, 2008, p. 656). Nesse processo, o professor precisa assumir os diferentes saberes e fazeres, estando flexível e hábil a concepção do aprender a aprender, considerando o aprender um movimento metamórfico, no processo de construção, desconstrução e reconstrução docente.

Nessa perspectiva, o propósito deste ensaio é refletir sobre o meu processo de formação e profissionalização docente, inter-relacionando e equalizando as concepções teóricas dialogadas na disciplina de Concepções e Práticas da Formação de Professores no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins, com a prática docente. Nesse caminho de reflexão, objetivo deslindar a questão norteadora: Por que ensino como ensino? É importante ressaltar que ao primeiro olhar, está indagação apresenta-se com certa simplicidade e facilidade de revide, entretanto, responde-la não é uma tarefa fácil, em virtude de requerer uma autoanálise de uma prática que nem sempre é refletida.

Para encontrar resposta a esta questão, farei uma mergulho retrospectivo da minha vivência profissional iniciando-a no ano de 2000 até os dias atuais. Penin (2008, p. 656) ressalta que "a compreensão do professor também é influenciada pelo vivido, ou seja, pelo o que ocorre na vivência de uma situação ou de um acontecimento". Desta forma, na tentativa da compreensão, irei me pautar em três momentos distintos,

marcados pela construção, desconstrução e reconstrução docente: a primeira experiência profissional docente; a atuação docente na educação do campo e o retorno à escola burocrática no ensino regular urbano.

Neste colóquio, sobre formação e trabalho docente, tecerei diálogos com os autores: Penin (2008), Sacristan (2006), Cunha (2005), Serrão (2006) e Georgen (2014), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2013) e Braynner (2012), que irão contemplar esta reflexão.

A primeira experiência profissional docente "Construção"

Minha primeira experiência profissional docente se constituiu no período de Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Física (2° semestre/2000), como professora de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental. Não me intimidei ao desafio, uma vez que tinha domínio dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas. Mas, o convívio no ambiente escolar e as relações interpessoais desta atmosfera educacional, me conduziram a reflexão sobre o real fazer da prática docente, levando-me a convicção que o ensino suplantava para além da apropriação dos conteúdos e transferência de conhecimento. Este momento está interlaçado com o início da construção de uma identidade profissional, como explica Penin (2008, p. 649):

> A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, com alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc) geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou identidade do eu.

Como estava no período de formação acadêmica, compartilhava minhas experiências nas aulas, e os professores sempre me convergiam para o conteúdo da disciplina de Física. Entretanto, na insistência em compartilhar minhas inquietações, fui ensinada, que o processo de construção docente é permeado de dúvidas e incertezas, e que aos poucos esse sentimento de transformação educacional iriam silenciar-se, pois a latência neste momento seria em virtude da minha inexperiência docente. Então fui indagada: você sabe o conteúdo das disciplinas? Então você já sabe ensinar e isso é o que basta! Logo, me vejo construída em uma docência de domínio e repasse de

conteúdo, conduzida por uma organização universitária na formação de futuros professores. Assim, esclarece Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154):

> Ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que a, despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas da realidade apresentada.

Com base nas autoras, a universidade possui um papel importante na formação inicial de professores, entretanto, observa-se a execução de uma formação tradicional e mecanizada na maneira de ensinar a ser professor, apresentado fragmentação e linearidade aos conteúdos curriculares, para uma escola que não mais existe, convergindo ao pensamento que a universidade desconhece a realidade escolar em que irão atuar os professores que pretendem formar.

A atuação docente na educação do campo "Desconstrução"

Na prática laboral no seio da educação do campo, ao qual intitulo este período de minha vida profissional como "idas e vindas no Sul do Pará", em uma modalidade de Ensino Médio Modular (SOME) é marcada pelo conhecimento de outra realidade educacional, uma realidade negada na formação acadêmica universitária.

As escolas camponesas são pautadas e enriquecidas de múltiplos significados, principalmente os emergidos pelas lutas dos movimentos sociais, no direito a educação pública e de qualidade no lugar aonde vive, uma educação pensada e vinculada à cultura do local campesino, como define Brayner (2012, p.54) "mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes, produzido pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação".

Os significados de educação no/do campo, principiaram-me com um grande incômodo, fazendo-me sair da zona de conforto e a caminhar na reflexão que me levaram no sentido da desconstrução do já construído, ser professor. Sobre a prática docente Cunha (2005, p. 35) enfatiza:

> [...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no

> dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente.

O fazer e refletir da minha prática docente serviu como um elemento significativo da aprendizagem, transcendendo o que estava elencado no ensinar/transferir conhecimentos para ensinar e aprender, entendendo que este processo é cíclico e que na atmosfera da construção do conhecimento estamos aptos tanto a ensinar quanto a aprender. Penin (2008, p.656) enfatiza a importância de outros saberes para a constituição da profissionalização docente. Neste momento, considerei a existência de outros tipos de saberes, que vão além do conhecimento científico ao qual apreciava como singular.

Retorno à escola burocrática no ensino médio regular urbano "Reconstrução"

Após a experiência enriquecedora nas escolas do campo, assumo um novo desafio: o retorno às escolas do ensino médio regular na zona urbana. Nesse período, a minha prática docente é fragilizada, pela exorbitante carga horária de trabalho docente de 60h/s, sala de aula com mais de 40 alunos, participação de atividades pedagógicas e formação de professores descontextualizada com as problemáticas e vivências da escola e a burocracia escolar que empunhava a realização de uma prática pedagógica efetiva e significativa ao contexto escolar.

Apesar dos vários apontamentos, sobre as vivências que levaram minha fragilidade profissional, tecerei neste momento duas situações: a exorbitante carga horária de trabalho e a reconstrução do ser professor através da formação docente, que apesar de descontextualizada com a problemática escolar me conduziu a mudança paradigmática no processo de profissionalização docente.

Mesmo com a intensa rotina de trabalho, conseguia perceber a ação da minha prática docente, até mesmo refletir sobre a ação em tempos bem distintos, mas não havia resultante da reflexão na ação. A efetividade da reflexão na ação resultaria em mudança de paradigma, mas neste momento a execução laboral, me consumia por inteiro e a relatividade do espaço e tempo estava sob a égide do sistema da produção para o capital. Neste contexto, Sacristan (2006, p. 82) ressalta de forma bem realista esta situação "[...] o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo [...]".

Em consonância a essa perspectiva, considero-me neste momento um agente reprodutor do conhecimento unilateral, fragmentado, mecanizado e individualista. Estava em um momento, como afirma Goergen (2014 p.11) "opaca ao pensamento".

A reverberação desse estado inerte aconteceu em uma situação cotidiana de sala de aula, através de um questionamento de um aluno na aula de Física, dizendo que gostava muito das disciplinas de História, Matemática e Física, entretanto, não conseguia relacionar os conhecimentos adivinho dos conteúdos individualizados em um conhecimento interligado, posicionando-se da seguinte forma: Isaac Newton é considerado o pai da Ciência Moderna, realizou várias pesquisas, possibilitando a humanidade o conhecimento das leis da natureza, mas qual foi o sentido no contexto histórico de suas teorias? A fala desse aluno me fez refletir sobre a fragilidade da minha profissionalização docente, percebi que minhas aulas estavam ocorrendo de forma linear na concretização do repasse dos princípios da ciência aplicada. A minha prática docente estava sendo colocada em xeque e a reconstrução era necessária, como afirma Penin (2008, p. 656):

> Se um professor no transcorrer de sua formação continuada, bem aprendeu o sentido e os limites do saber e mesmo do conhecimento sistematizado, saberá que eles terão que ser posto em xeque e revistos a cada novo momento [...].

A princípio o que me poderia ser o fosso de desmotivação, serviu-me de incentivo, como diz Serrão (2006, p. 153) "O professor recupera o que tem acumulado para solucionar os problemas encontrados" fazendo-me buscar novos conhecimentos por meio da formação continuada, almejando a ressignificação da prática docente. Esse momento converge com a colocação de Penin (2008, p.650) "impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade".

É importante ressaltar os apontamentos de Penin, sobre a importância da formação continuada:

> A formação continuada constitui-se um espaço estratégico para as ações que podem responder a necessidade do professor em alcançar a satisfação no trabalho quanto às necessidades sociais em cumprir com o direito dos alunos em bem aprenderem na escola (PENIN, 2008, p.653).

A reconstrução está diretamente ligada à identificação das fragilidades, são elas as motivadoras para a busca da ressignificação de identidade profissional e a transformação constitui-se na formação continuada, considerado pela autora, um

ambiente estratégico para a construção de um novo saber. É como afirma Anastasiou (2013, p.162) "[...] difícil é efetivar a percepção e construção de si como profissional, pela sua própria consciência [...] o docente que procura voluntariamente a formação continuada já tem em si a experiência da responsabilidade."

Considerações Finais

Até aqui, percorri um caminho de reflexão sobre a ação retrospectiva através de um diálogo com diversos autores, para compreender e responder ao questionamento: Por que ensino como ensino? Chego ao final deste ensaio com a asseveração que meu ensino encontra-se em processo de reconstrução em decorrência das passagens nas vivências da construção e desconstrução docente, considerando, que este processo é contínuo e não pontual. Na arte da reconstrução, o significado é o amadurecimento do modo de ensinar e como ensinar, fazendo-se entender a importância da ressignificação do "ser professor" no processo de profissionalização docente, para a construção de novos caminhos do conhecimento que está sempre aberta às novas aprendizagens.

Referências Bibliográficas:

ANASTASIOU. Léa das Graças Camargos. Didática e formação de professores para o ensino superior**.** In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade de escola pública; políticas educacionais, didática e formação de professores**. 1ª ed. Goiânia: CEPED Publicações; América e Keple, 2013. p. 149-172.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Morais. **Sistema de Organização Modular de Ensino:** um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. Dissertação de Mestrado. UEPA, 2012.

CUNHA, Maria Isabel (org). **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara/SP. Junqueira&Marin Editores, 2006.

GEORGEN, Pedro. **Tecnociência, pensamento e formação na educação superior.** Educação e Sociedade. Campinas, v.19, n.3 nov.2014.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla. TRAVERSINI, Clarice Salete. PERES, Eliane. BONIN, Iara Tatiana Bonin (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p.646-662.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 137-144.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 4ª ed. cap. 3, p.81-87.

SERRÃO. Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 4ª ed. cap. 7, p.151-159.

FORMAÇÃO HUMANÍSTICA: EDUCAR PARA CIDADANIA PLENA

Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fundamental despertar nos Cidadãos com ênfase na Educação Humanística a legitimação da Cidadania, das Políticas Públicas e Sociais, na defesa das populações oprimidas e garantia dos direitos inalienáveis ao Homem. O artigo faz referência à construção da Educação para a Formação Humanística, o que está esquecida na maioria dos estabelecimentos de ensino brasileiro, haja vista, que a formação educacional privilegiada no mundo contemporâneo é a Tecnicista, onde o Cidadão, o Trabalhador é um mero "robô" na sociedade do capital, que trabalha e age para a reprodução da produção do capital, da geração da riqueza e da lucratividade do Capitalista (os donos dos meios da produção), sem ter "noção da sua exploração", da expropriação do seu existir, da destituição da sua cidadania, sendo, que a grande maioria trabalha (trabalhadores) como "escravos" apenas para subsistir, no bojo da lógica do capitalismo neoliberal do século XXI. O Educar para a Formação Humanística segue a trajetória dos ensinamentos de Paulo Freire, o que significa construirmos uma Educação da Libertação, isto é, a Pedagogia do Oprimido, ouvindo as outras pedagogias vindas das periferias do mundo, combatendo o sistema opressor e marginal do capital, e, educando para a politização do ser, na garantia da cidadania e em defesa do humano, e instrumentalizando o Homem para transformar a sua existência, no real concreto da sociedade.

Palavras-chave: Educação, Formação Humanística, Cidadania, Capitalismo.

INTRODUÇÃO.

"Acima de tudo procurem sentir no mais profundo de vocês qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. É a mais bela qualidade de um revolucionário."

"A culpa de muito dos nossos intelectuais e artistas reside em seu pecado original; não são autenticamente revolucionários."
(CHE GUEVARRA).

Objetivamos com este trabalho a conclusão do Curso de Especialização em Educação Social, sendo realizado através de pesquisa bibliográfica acerca da temática em tela, que trata da Formação Humanística: Educação para a Cidadania plena.

O objetivo é demonstrar que o educar para a formação humanística é essencial para a construção da Cidadania, das Políticas Públicas e legitimação dos Direitos do Cidadão (dos trabalhadores), sendo assim, através desta, possível à construção de um outro mundo e melhor, com mais justiça, democracia, igualdade e respeito às diferenças (um novo Mundo), que não é o do Capitalismo Selvagem, que aniquila o existir da humanidade e ameaça a vida do Planeta. Nesta Perspectiva, a Educação Social, a formação cidadã (a Humanística) é certamente uma ferramenta para a transformação do modelo vigente da atual sociedade.

FORMAÇÃO HUMANÍSTICA: EDUCAR PARA CIDADANIA PLENA.

Na modernidade do Século XXI sabemos que a Educação é uma Política Pública bastante nova e que está em construção no Brasil e que a partir da redemocratização do País na década de 80 começou a progredir, mas que precisa é muito avançar e principalmente na melhoria da qualidade do Ensino, que infelizmente ainda não é de qualidade. Ao pesquisarmos a História do Brasil fica claro que a Educação sempre foi negada por aqueles que querem se perpetuar no poder do País (classe Burguesa), haja vista, que para os Políticos, o analfabetismo significa "lucro político", então para que povo escolarizado e culto.

Desta forma, o Direito a termos Educação (de qualidade) sempre foi negado e do meu ponto de vista continua sendo, já que a maioria da população não tem acesso às políticas educacionais, o que perpassa inclusive pelo Ensino Superior, onde poucos conseguem chegar a Graduação e sem falar na Pós-Graduação (Especialização – Mestrado – Doutorado), onde a exclusão é gritante em todas as áreas. E o Governo ainda diz que quer formar um número grande de Profissionais nas diversas áreas do

conhecimento, me digam como (?), se a exclusão está presente no bojo das Universidades Públicas e de renome no País, onde alguns grupos políticos e que infelizmente formado por Professores (não generalizando) que deveriam fazer justamente o contrário, mas que infelizmente trabalham a própria exclusão nos diversos cursos do Ensino Superior e na Pós-Graduação não é diferente.

No Brasil, o direito de termos Educação está garantido em nossa Constituição de 1988 (Constituição Cidadã), no Art. 205 que afirma "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". É muito lindo no papel, mas será que é realmente um direito para todos? E o Estado/Governos (formados pelos Políticos) garante a Educação para todos? A Família procura garantir a educação, mas é difícil, haja vista, que a maioria delas faz parte do núcleo dos proletários (os desassistidos) e os Governos não querem os submissos graduados ou será o contrário, posso estar errado? Será que a Educação brasileira está preparando o seu povo nas Escolas para exercerem a Cidadania realmente e de forma plena, para a emancipação do humano? A Pedagogia está sendo construída nos moldes da Formação Humanística?

PAULO FREIRE, um dos maiores educadores do Brasil e do Mundo dizia que era preciso construímos a Pedagogia do Oprimido, que a Educação deveria ser gerada para beneficiar toda uma coletividade e não apenas uma parcela pequena da população (as Elites/Dominantes), que a Educação deveria ser trabalhada e projetada para o humano, no sentido de melhorar a condição de vida da humanidade através do conhecimento. Para Freire, a importância no processo pedagógico, no ensinar, era o aprender a aprender, sendo a Educação direcionada para o Ser (a Educação Humanística) e não apenas para o Ter (EducaçãoTecnicista).

Vale ressaltar que **Paulo Freire vivenciou a Ditadura Militar na década de 60**, sendo inclusive exilado do País, pois, a sua **Metodologia Educacional não seria a ideal para o Governo Ditador Militar**, já que o Educador queria alfabetizar a população em massa e politizando-a para a garantia da cidadania, de sua emancipação. Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada **educação bancária, tecnicista e alienante**: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído.

Desta forma, muitos Educadores, Intelectuais e Professores foram perseguidos na Ditadura Militar no Brasil (anos 60), justamente por questionarem o regime Militar na época e ainda, por defenderem um Novo Modelo Educacional para o País (que pregavam), que visava à emancipação do Povo (regime democrático e participativo), o que não era de interesse dos Militares, e que na atualidade continua não sendo, e isto, por grande parte dos Governantes e Políticos Brasileiros (na maioria corrupta).

Nesta perspectiva, **Cidadania Plena** e **Democracia** que deveriam andar juntas e ser realmente duas ferramentas no bojo das Políticas Públicas, no sentido de trabalharem para o bem comum da coletividade, da população, do meu ponto de vista ainda está bem distante e, sobretudo da Educação Brasileira, pois, não foi a toa que Professores e Educadores em 1932 criaram o Manifesto dos Pioneiros, e em 1959 o Manifesto dos Educadores, que demonstra toda uma luta histórica pelo direito de termos Educação e de qualidade no Brasil. Portanto, em pleno século XXI, o sonho de termos educação e de qualidade para todos, no sentido de se garantir uma realização social, profissional e de cidadania plena sem dúvida é uma meta a ser alcançada ainda na modernidade.

Nesse sentido, em **"A educação para além do capital", ISTVÁN MÉSZÁROS** (2008, p.15 -16) confirma o nosso pensamento, de que a educação para a emancipação humana é algo a ser perseguido em nossa sociedade, algo a ser conquistado:

> O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes". Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.
>
> (...) No reino do Capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Como podemos notar a educação, o modelo educacional brasileiro está intimamente ligado às entranhas do sistema do capital, onde não se aceita uma formação para a emancipação do humano e, sendo que a própria educação virou uma mercadoria, que pode ser vendida e comprada, e não importa se tem qualidade, pois, o importante é gerar números falsos de inclusão social e perpetuar a exploração e o poder da classe dominante sobre os subalternizados. Neste cenário, o que percebemos é uma constante geração de cursos e Universidades sem critérios (visando apenas à lucratividade), sem o controle do Ministério da Educação, que deveria fiscalizar a qualidade do ensino no Brasil? Boa parte desses cursos não tem qualidade e nem legalidade. A educação que temos no Brasil moderno, não oferece a possibilidade de transformação do atual modelo de gestão do país (neoliberalismo), que é um modelo de destituição de direitos, de negação da vida, da cidadania plena, de tudo que está garantido na Constituição Federal de 1988. Desta forma, é preciso, que os Professores, os Educadores e os Intelectuais orgânicos façam suas reflexões pensando no rompimento do atual modelo alienante educacional, que tem as suas bases firmadas na lógica do capital, tendo como objetivo, a emancipação do humano, a transformação desta sociedade, para uma que garanta a cidadania plena, a participação popular e democrática no existir humano, e para isto, parafraseando ISTVÁN MÉSZÁROS precisamos enxergar a Educação para além do capital, visando à libertação das classes oprimidas e o rompimento com o sistema do capital.

De acordo com FREIRE (2014, p.57):

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.
>
> Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos na estrutura nova que surge da transformação revolucionária.

Desta forma, fica evidente que na ação reflexiva do seu próprio existir, e que o homem se ver como individuo oprimido e marginalizado pelo sistema de dominação opressora (o capital), e que a partir, da criação da sua própria pedagogia

humanista, ou educação da libertação, este terá a oportunidade de construir a sua práxis de transformação da realidade na qual vive, e assim, rompendo com a cultura do opressor, para viver um processo educacional humanista e libertário (permanente), ouvindo e legitimando as suas pedagogias de resistência, a pedagogia dos oprimidos (dos outros sujeitos – os subalternos).

Nesta perspectiva, percebemos que desde o Brasil colônia até a nossa modernidade do século XXI, as formas de dominação e exploração do homem pelo homem sempre se fizeram presentes na sociedade brasileira onde se retrata a luta de classes. No Brasil capitalista, a luta de classes é latente, entre a Burguesia e o Proletariado (a maioria), as duas classes antagônicas do capitalismo, e que nesse processo de construção do capital, na relação da produção e reprodução do sistema, da acumulação de capitais, a maioria dos homens (trabalhadores) são expropriados da sua existência, de suas vidas, dos seus direitos, haja vista, que esses existem exclusivamente apenas para gerar a acumulação dos grandes capitais, a lucratividade e que ficam presos nas mãos dos donos do Capital (que são a minoria – os burgueses). Nesta relação da geração da produção do capital, as pedagogias de dominação e subalternização são marcantes e configuram-se ao mesmo tempo como projetos educacionais, de um lado, como de perpetuação da ordem vigente, e de outro, como ferramenta de libertação das classes inferiores, de rompimento dos subalternos com o sistema.

Sendo assim, em relação às Pedagogias de dominação/subalternização, ARROYO (2012, p.12) afirma que:

> Os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzí-los como subalternos. Com que processos? Que pedagogias desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas são estas tão persistentes na especificidade de nossa história? Da história dos povos latino-americanos? Dessas pedagogias, processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional. Essas pedagogias tão nossas não fazem parte da história das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e pedagogia.

PROCESSO HISTÓRICO DA CIDADANIA.

A inquietação com a garantia dos direitos do homem é uma polêmica antiga. Hoje a cidadania é assegurada nas Constituições, pois ao passo que a sociedade evoluía, desenvolveu-se uma conscientização de que alguns direitos faziam parte da própria natureza humana.

Nas sociedades modernas a cidadania se fortaleceu paralelo com o surgimento do capitalismo, portanto se faz necessário conhecer um pouco desse processo.

Sociedades primitivas: não existiam leis, códigos ou declarações escritas que apresentassem os direitos e deveres dos indivíduos em suas regras, baseavam-se na cultura e nos costumes das comunidades. Com a evolução das sociedades os direitos de cidadania foram se acentuando com o surgimento de leis e códigos. Ex: Código de Hamurabi, que refletia a vida e os costumes dos povos babilônicos. Também foram utilizados como forma de pregar os direitos do homem: "As Escrituras Sagradas" (Bíblia), o "Livro dos Mortos" dos egípcios, o "Vedas" dos hindus e o "Zeud Avesta" dos persas, todos se tratavam de textos religiosos que determinavam a moral, a conduta e o comportamento humano.

A evolução da cidadania teve seu processo na **Grécia Antiga**, onde o modelo de Democracia não respeitava a liberdade individual dos indivíduos e nem reconhecia os direitos naturais do homem, ou seja, **a liberdade Identificava-se pela capacidade do individuo enquanto cidadão, reconhecida pela sua participação na gestão dos negócios da cidade**. Deste modo o Estado democrático grego não era legitimado e instituído pela população, e tão pouco possuía caráter constitucional.

No itinerário desse processo histórico de cidadania, aparece o **Estado Romano** (**idade antiga**), o qual **é considerado como os precursores do direito à cidadania**. Sempre primaram à estabilidade política, a liberdade e a democracia, mas priorizavam a reedificação da autoridade. Os conflitos entre as classes (patrícios e plebeus) eram constantes, lutavam pela igualdade de direitos políticos, civis e religiosos. Estas "lidas" sócias, de oposições ideológicas político-partidárias, estimulavam a criação de novas leis que revolucionavam o pensamento jurídico. Buscava-se a paridade entre as classes, o respeito aos direitos básicos do cidadão para todos, independentemente de qual classe pertencesse.

A **idade média** retratou um cenário de diversas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, geradas a partir do **modo de produção escravista**, o qual entrou em declínio e originou um novo modelo de produção: **O Feudalismo** (séc. V e X), formado pelas classes (nobreza-clero-campesinato). No sistema Feudal residia à desigualdade social que era refletida no acordo de enfeudação (contrato de relação entre Suserano e Vassalo), representando um grande imobilismo, isto é, era muito difícil mudar de uma camada social para outra.

Um das primeiras conquistas de cidadania na sociedade feudal foi a **"Carta Magna",** documento onde o rei como suserano se comprometia a respeitar os direitos tradicionais de seus vassalos, todavia, não estabelecia a participação da população de forma igualitária e nem aspirava à democracia (governo do povo).

Somente na **idade moderna** com a **Revolução Gloriosa (séc. XVII-1688-1689)** com a criação da **"Lei dos Direitos do Cidadão"** e que se aprovou alguns direitos básicos do cidadão, onde as ideologias sobre a democracia, a cidadania e os direitos humanos se avultaram, diversificaram e evoluíram.

A luta pela cidadania tornou-se acirrada com o surgimento de revoluções como: **Intelectual (Iluminismo na França), a Francesa (que aprovou em Assembleia Nacional Constituinte a Declaração dos Direitos Humanos (26/08/1789)** que estabeleceu os direitos à igualdade de todos perante a lei, à liberdade individual, à propriedade privada e resistência à opressão), **Industrial** (ascensão da burguesia ao poder político, ratificando no plano econômico as relações de produção capitalistas, nascendo assim **o capitalismo** onde a classe dominante **(burguesia)** explora a classe dominada **(proletariado))**.

Com a revolução Industrial acentuaram-se as desigualdades sociais, pois, o regime capitalista gerou no Mundo diversos problemas de ordem econômica, social e política, desencadeando assim diversas manifestações das classes subalternas **(os trabalhadores)** perante o Estado, buscando uma relação democrática em busca de direitos igualitários para todos.

Esse modelo de sociedade permanece até hoje e a maioria dos países o adotam. No **Brasil** o processo pela cidadania sempre se deu associado à **luta pela democracia** a qual **defende a participação do cidadão na sociedade de forma justa e igualitária.** Sendo, porém um país capitalista anexado a "democracia" representativa e respaldado nas teorias políticas neoliberais (liberdade econômica). Entretanto o país em seus antepassados enfrentou **governos autoritários e ditatórios** que reprimiam as lutas políticas e sociais das camadas populares.

Assim a cidadania é tida como uma questão social, que exige luta pelo seu exercício, já que foi instituída há séculos e se constitui (hoje) como direito do cidadão. Logo, a defesa do exercício da cidadania se torna um processo muito importante, pois a mesma está plantada e assegurada nas Constituições Federais dos países **(no Brasil Constituição Federal de 1988)** como direitos inalienáveis e "universais", legitimando os Direitos Humanos em Lei.

Portanto na atualidade, os indivíduos-cidadãos que participam de determinados grupos, associações, movimentos sociais, comunidades, sindicatos, que lutam pela igualdade de direitos, onde todos possam ter educação, saúde, habitação, emprego, assistência social, alimentação. Exercem um **processo de aprendizagem-educação da cidadania** que se dá no cotidiano destas "lidas sociais" pelo acesso aos direitos humanos (de modo geral), que denotam o antagonismo e os interesses particulares entre Estado e sociedade civil.

Desta forma, **no Brasil (a luta de classes continua)**, o embate político pela cidadania entre capitalistas e proletariados; Estado e sociedade civil, aponta um quadro político-social que enfoca a luta pela pretendida igualdade de oportunidades ante a sociedade capitalista como um todo, e a superação da exclusão dos subalternos (os trabalhadores), assim como a quebra dos privilégios dos "superiores". Nesse sentido busca-se a concretização da cidadania plena, de direitos já reconhecidos na **CF1988**, assim como a incorporarão de novos direitos que deverão ser assegurados pelo Estado na Constituição (lutas atuais de diversos movimentos populares organizados).

Nesta perspectiva, de fato, a **Cidadania é uma categoria em movimento, que está em processo de transformação e legitimação de direitos (políticos, civis e sociais)**. É uma luta constante do cidadão por garantia de seus direitos humanos junto ao Estado, no caso o Brasil, que vive uma Política Neoliberal, onde retira o papel de responsabilidade do Estado perante as Políticas Públicas (Saúde, Educação, Assistência Social, Habitação, Trabalho, Alimentação...), colocando-as a serviço do capital, ou seja, passando a responsabilidade para a iniciativa privada, tornando assim o que está garantido na **Constituição Brasileira de 1988 (os direitos inalienáveis do cidadão)** como objeto de mercadoria, onde quem tem dinheiro para pagar é visto como cidadão e quem não têm como pagar (por saúde, educação, habitação, alimentação, trabalho), no caso a maioria dos Cidadãos Brasileiros são vistos como "mendigos" de uma sociedade, que estão à mercê e a margem do projeto capitalista, que exclui cada vez mais e escraviza a maioria da humanidade em todo o Planeta, haja vista, que a distribuição de renda e riqueza no mundo está nas mãos de poucas pessoas (políticos, empresários, banqueiros, fazendeiros...) que se utilizam da desgraça de um povo (a maioria dos trabalhadores que geram toda riqueza de uma nação), para poderem usufruir dos bens materiais e serviços, do seu luxo, praticamente sem fazerem esforço algum, sendo que o Povo que constrói a riqueza vive na miséria, sem saneamento básico, sem habitação, sem alimentação, sem saúde, sem educação de qualidade, sem direitos.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

Desta forma, PINSKY (2008, p. 96) nos remete a questão da cidadania, onde confirma que:

> A cidadania não é, contudo, uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana. Ser cidadão não é simplesmente conhecer, mas, sim, viver. Não há possibilidade de ser cidadão num regime totalitário, como a Alemanha de Hitler, a Itália de Mussolini ou uma nação latino-americana submetida a governos militares. Isso não significa, contudo, que a democratização formal transforme, automaticamente, todos os habitantes do país em cidadãos. Costuma-se dizer que a cidadania, como a liberdade, não pode ser autorgada, mas, sim, conquistada. Se isso é verdadeiro, não é menos verdadeiro que cabe a nós, educadores, um papel fundamental no sentido de ampliar o debate sobre a questão da cidadania e os limites impostos à sua prática.

Realmente, a Cidadania é uma conquista e para conquistá-la é preciso que os Trabalhadores nas diversas categorias, a Comunidade, os Estudantes, a população estejam realmente unidos organizados e não lutando isolados, pois, é isso que o Neoliberalismo e o Estado burguês querem (Cidadãos pacatos). Portanto, devemos estar juntos organizados, mobilizados para garantirmos a construção de uma educação humanística e de libertação, no sentido de legitimarmos a Democracia, a Participação Popular (ATIVA) e a luta dos movimentos sociais, dos trabalhadores pelos nossos direitos de forma coletiva: **pela garantia da nossa Cidadania, que é o bem comum, uma luta do coletivo organizado nos movimentos sociais.**

CIDADE X POLÍTICA X DEMOCRACIA:

A Cidade é o lugar da Política, bem como, é dos Cidadãos, que através da sua convivência no território exigem dos governos (eleitos democraticamente), seus direitos, ou seja, a sua Cidadania. Nesta perspectiva, fica claro que a Política e a Cidadania são duas categorias que fazem parte da mesma "moeda", sendo a Política o objeto da prática da Filosofia, a qual educa o Cidadão para o viver na Polis enquanto Cidadão de Direitos e focando o bem comum, em favor da coletividade humana.

Então, na modernidade a relação da Política com a Cidadania se desenvolvem conjuntamente no desenvolvimento das Cidades, e que na antiga Grécia se fazia presente na Ágora, onde os homens faziam seus discursos políticos objetivando uma melhor qualidade de vida, e a convivência harmoniosa entre os cidadãos no cotidiano da cidade.

No Estado liberal percebe-se que a Democracia é historicamente negada, haja vista, que a participação no Governo é limitada às classes detentoras das posses.

Nesta perspectiva, indagamos que Democracia é essa que privilegia apenas a minoria em detrimento da maioria dos indivíduos? Será que na modernidade temos a verdadeira Democracia? Já que Democracia é sinônimo de Governo do Povo e para o Povo, não deveria a Governança ser aberta para a participação popular? Na Eleição para os Parlamentos, não poderia se ter candidatos independentes (avulso) e que não fizessem parte de Partidos políticos? Acredito que se fosse possível essa construção Política, onde qualquer pessoa pudesse ser candidato, certamente estaríamos caminhando para uma nova e verdadeira democracia no País de fato. Penso ainda que seria fundamental a efetivação da Reforma Política, onde deveria se acabar com a Reeleição, bem como, oficializar que nas Câmaras Federal, Estaduais e Municipais passassem pelo mesmo processo, ou seja, não existiria Mandato consecutivo, o que certamente seria benéfico para a população, haja vista, que é notório na contemporaneidade políticos ocupando esses espaços por diversos anos (como se fossem Reis) e sendo sempre os mesmos (ganhando altos salários e tendo diversos privilégios), onde boa parte é corrupta e age em benefício próprio, jamais em favor dos direitos do Cidadão, da população que os elege através do voto nas urnas.

Neste sentido, em relação à construção da Política e representatividade na sociedade brasileira, DEMO (1986, p.46-47) faz suas reflexões e aponta que:

> Ao poder somente se chega pó eleição. Caso contrário, instala-se a usurpação. Para falar em nome da comunidade, é mister ter mandato, delegação, competência auferida, não a presunção de comando, usurpando à revelia. Neste espaço, é fácil vermos em nossa realidade o predomínio de lideranças dúbias, que retratam caminhos suspeitos de acesso ao poder. É o caso de líderes vitalícios, como se pertencessem a famílias reais. Coronéis que não largam o poder e fazem sua sucessão dentro da própria família, como se o poder não emanasse do povo, mas de uma prerrogativa prévia, o arrepio da decisão popular. Carismas excessivos, que ao mesmo tempo aglutinam pessoas, mas as tornam subservientes, porque o controle de baixo para cima se esvai. Vícios clássicos nos processos eleitorais, que admitem toda sorte de manipulação, particularmente a compra de voto. Excessivo deslocamento dos lideres face aos eleitores, reduzidos à matéria de manipulação eleitoreira, não reconhecidos como fonte única da capacidade delegada de representação.
>
> Tudo isto, provoca o fenômeno típico de que os chamados representantes do povo são formalmente, mas não se reconhece na prática. Na prática paira a interminável e justificada suspeita de aproveitadores da situação. No Congresso, nas Assembléias, nas Câmaras deparamos com uma elite profundamente desligada da base. Tão desligada, que os espaços se tornam antros de vantagens, privilegiamentos e impunidades. Os criadores das leis, criam-nas para os outros. Ganham remunerações fantásticas, isentas em grande parte do Imposto de Renda. Empregam familiares, sem concurso público e sem obrigação de trabalhar. Recebem jetons específicos sem o cumprimento de suas condições, como é o caso de ser remunerado por presença em plenário sem estar presente. Mudam de partido como se muda

> de camisa, porque são capazes de defender qualquer ideia, desde que lhe traga a devida vantagem. Aproveitando-se do Estado em tudo que é imaginável – telefones, passagens, telex, correio etc. -, traindo a missão precípua de serem controladores do governo. Há certamente os bons representantes, mas é inegável que paira sobre as casas do povo a suspeita do contrário.

Através da afirmação de Pedro Demo, na qual vislumbra a política eleitoreira na sociedade brasileira, que aponta um quadro de clientelismo, paternalismo, assistencialismo e coronelismo abundante, fica claro, que a realidade da atual conjuntura do país não é tão diferente da do passado, haja vista, que o Brasil vive "mergulhado" no lamaçal da Corrupção produzida (não generalizando) por grande parte dos "representantes do povo", e que na sua maioria fazem parte das oligarquias burguesas do Brasil que só aumentam a sua locupletação, inclusive sendo eleitos pela compra do voto, os Políticos Corruptos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Na atualidade as Políticas Educacionais, a meu ver, estão cada vez mais atreladas ao desenvolvimento industrial e a produção do modo de produção capitalista, pois o importante é a formação para o capital (a Tecnicista) e não para a formação Humanística, aquela que evidencia e emancipa o humano. As Instituições da Educação no Brasil tem cada vez mais legitimado o modelo educacional dos trilhos da lógica do Capital, sendo que a Educação para a cidadania e libertação do povo, pregada pelo Saudoso Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido está "jogada na lixeira", mas até quando?

A formação de Professores no Ensino Superior não seria para a transformação da sociedade, tendo como objetivo a construção de um novo mundo, onde o humano seja realmente considerado e não as práticas consumistas e alienantes do capital, que por outro lado, estão dizimando o Planeta através do modo de produção capitalista, que só pensa na produtividade e na lucratividade, doa a quem doer (citamos aqui o caso do rompimento da barragem em Mariana-MG, em 2015 e que acabou com a fauna e flora e com muitas vidas humanas).

A Constituição Federal de 1988 expressa que o Estado deve assegurar o bem-estar social, a igualdade e a Justiça social? Qual é o papel da Educação diante dessa premissa apontada na CF1988? Qual o Papel do Professor diante do Processo de Ensino-Aprendizagem em relação à problemática econômica e social presente na

atualidade brasileira, onde percebemos um quadro gigantesco de exclusão social e aniquilamento da vida e dos direitos, direitos esses que estão somente no papel, e em nossa linda e maravilhosa Constituição Federal de 1988, que infelizmente é negada.

A população brasileira vive atualmente a negação da negação da cidadania, a maioria absoluta da população brasileira vegeta na sociedade do capital, onde são violentados e expropriados dos direitos humanos. Então, cadê a Educação que deveria ser a ferramenta de transformação da realidade social, a que deveria defender o bem-estar, a igualdade e a justiça social para todos? A Educação que temos no Brasil serve apenas para legitimar o modelo de sistema do Capital, que privilegia uma pequena parcela da sociedade (os ricos) e que se acham os donos do Mundo.

Acredito que a Educação para além do capital (conforme ensina Mészáros) é a chave certamente da mudança, e para isto é preciso termos realmente Professores/Educadores compromissados com a construção da Educação social e humanística (valorizando a emancipação Humana) e que defendam um projeto ético político pedagógico de negação da atual sociedade que está doente e caótica, no sentido de romper com o modelo da educação consumista e alienante do Capitalismo Selvagem, para assim, construirmos a partir da educação do oprimido, da pedagogia da libertação Freireana, a transformação desta sociedade objetivando o nascimento de uma nova sociedade pautada na Cidadania, na garantia dos direitos humanos.

A formação do Professor, bem como, o processo de ensino-aprendizagem (entendo) precisa passar por uma revolução cultural e que realmente garanta uma Educação de qualidade e voltada de fato para a população excluída desse País, que precisa de Cidadania, de Escolas e Cursos Profissionalizantes nas áreas periféricas das cidades nos quatro cantos do País. Além disso, é extremamente necessário que a formação do professor seja trabalhada e direcionada para o humano, no sentido de valorizar o ser e não o ter, de colocar o conhecimento científico a serviço da humanidade e não do Mundo Capitalizado. Desta forma, é realmente fundamental construirmos em nossa linha do tempo a Educação Humanística, para o bem da Sociedade, da Vida e do Planeta, e isso, pensando no futuro e nas próximas gerações, bem como, precisamos criar de fato a Reforma Política no Brasil para o bem do Cidadão e das cidades, o que significa acabarmos com a Reeleição em todas as Instâncias dos Parlamentos e lutarmos contra a corrupção. Todavia, conforme Predo Demo, é preciso acabar com a pobreza política no qual o povo vive imerso, e isso, se faz com Educação

de qualidade, com a Educação para Além do Capital como nos ensina István Mészáros, Educação para a emancipação do humano (a Formação Humanística).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania** / Ester Buffa, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 1996. – (coleção questões da nossa época; v. 19).

DEMO, Pedro, 1941- **Pobreza Política** / Pedro Demo. – 4. ed. Campinas, SP: autores Associados, 1994. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 27)

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – 58. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania** / Maria de Lourdes Manzini-Crove. São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 250)

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire** / Nelino Azevedo de Mendonça. – São Paulo: Paulus, 2008. – (Coleção pedagogia e educação)

MÉSZÁROS, István, 1930- **A educação para além do capital** / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. –(Mundo do trabalho)

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação** / Jaime Pinsky. – 9. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: contexto, 2008.

GESTÃO SUSTENTÁVEL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Giannina Bruno
Marlon Magno
Paulo Alexandria

Resumo: O presente projeto visa o desenvolvimento de um plano de gestão sustentável para Instituições de Ensino Superior. As faculdades, Institutos e Universidades compõem hoje um importante espaço de ensino, pesquisa e extensão no campo da sustentabilidade, no entanto, suas práticas nem sempre estão situadas no lugar de qual costumam "falar". Por esse motivo, buscaremos conhecer os princípios de uma gestão sustentável, bem como analisar os documentos e as práticas de uma IES no Estado do Tocantins e a partir disso, propor um plano de gestão que atenda a todos os princípios da gestão sustentável. A metodologia será de natureza aplicada, com abordagem

qualitativa e utilizará a pesquisa bibliográfica e a observação participante para a coleta de informações.

Palavras chave: Planejamento, Gestão ambiental, IES

1 Formato do produto

Artigo.

2 Problema da pesquisa

As práticas de gestão adotadas pela Faculdade Católica Dom Orione estão de acordo com as normas de boas práticas de sustentabilidade ambiental vigentes?

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

Delinear estratégias de planejamento que contribuam para práticas de gestão ambiental em instituições de ensino superior.

.

3.2 Objetivos específicos

- Revisar a literatura especializada acerca das práticas de gestão sustentável e do planejamento estratégico em instituições de ensino;
- Observar as práticas adotadas pela Faculdade Católica Dom Orione com relação ao planejamento e as ações sustentáveis;
- Propor um plano de gestão ambiental a partir da análise dos dados coletados e das observações in loco, tendo como base as normas vigentes e o ciclo PDCA.

4 Justificativa

A educação é formada nos processos de interação entre os indivíduos que se relacionam de forma a estabelecer uma convivência mútua e saudável. O planeta é o espaço onde há convivência e por consequência respeito entre os seres que nele habitam, por tanto, a educação ambiental é instrumento facilitador para a construção de uma coexistência saudável. Quaisquer estratégias utilizadas para a construção de

consciências ambientais e com atitudes responsáveis terão resultados a médio e longo prazo, pois o futuro do meio ambiente dependerá das atitudes dessa nova geração.

A importância de planejar estrategicamente ações sustentáveis em instituições de ensino é despertar a consciência de mudança de atitude a favor do meio ambiente, materializada através das decisões tomadas por gestores que levem a uma transformação do espaço físico institucional e da construção de hábitos responsáveis.

5 Fundamentação Teórica

Desde a revolução industrial o ecossistema global vem sofrendo fortes impactos da ação humana resultando em um desequilíbrio entre o que a natureza consegue produzir e repor e o crescente consumo humano.

As sociedades atuais vivem um modelo de desenvolvimento desenhado pelos países ricos que compõem 20% da população mundial, porém essa pequena fatia é responsável pelo cenário ambiental que se apresenta. A preocupação com as questões ambientais, desencadeada por consecutivos desastres naturais, estendeu-se por todos os setores sociais de forma que se tornou inevitável aceitar o fato de uma crise ecológica (DIAS, 2009).

Os impactos causados pelo descontrole ambiental ultrapassaram fronteiras e a partir da década de 80, os acordos passaram a ter caráter internacional, com compromissos firmados por seus líderes e com penas punitivas pelo descumprimento das metas estabelecidas e grande parte dos países passaram a adotar leis regulamentando a atividade industrial no tocante à poluição (SEIFFERT, 2011).

O planejamento norteia a organização no desenvolvimento de tarefas visando atingir os objetivos que levarão a um futuro melhor. O planejamento estratégico é um instrumento que serve como subsídio na determinação de ações e na formulação de decisões buscando minimizar erros. Pereira (2010, p. 64) diz que:

> O que faz com que um Planejamento Estratégico funcione é a Cultura da organização (crenças e atitudes que levam a organização a fazer o que lhe convém com o documento estratégico); uma estrutura organizacional coerente com as características da organização e do modelo do Planejamento escolhido; as habilidades, os talentos e o nível de conhecimento das pessoas que estão à frente do processo; uma liderança forte e capaz o suficiente para estimular e influenciar no momento necessário; e procedimentos e mecanismos eficientes e eficazes sempre com vistas nos resultados futuros.

O planejamento das ações a serem desenvolvidas pela instituição é fundamental para a eficácia do processo de construção do conhecimento, pois leva a uma tomada de decisão correta, sem improvisos. Para Pereira (2010) o planejamento estratégico analisa os diversos pontos da organização, tais como: pontos fortes e pontos fracos, oportunidades e ameaças com o objetivo de formular ações estratégicas visando à solução de problemas.

Todo planejamento de ação necessita de uma avaliação dos resultados obtidos e conseqüentemente dos métodos empregados na ação, com o resultado da avaliação podem ser propostas novas ações de melhoria o que levaria a um ciclo virtuoso de melhoria (CARPINETTI, 2012). O método mais genérico de melhoria contínua é o ciclo PDCA, suas quatro etapas são: P- Planejamento; D- Execução; C- Verificação; A- Ação corretiva.

Planejar estrategicamente ações sustentáveis é favorecer a promoção do aprendizado, onde educadores se empenham na tarefa de despertar uma consciência crítica em relação ao cuidado com o planeta.

A educação será ambiental se os indivíduos se permitirem caminhar juntos rumo a uma nova sociedade sustentável. Uma educação que, independente das denominações que tenha, perca os adjetivos e como um todo se encaminhe na busca de sentido e significação para a existência humana (LUZZI, 2014).

6 Metodologia

A pesquisa será de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. A pesquisa tem como foco um fenômeno atual e relevante, e tendo como base a taxionomia proposta por Vergara (2010) que classifica a pesquisa quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins a pesquisa será aplicada, pois é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, tem finalidade prática. Quanto aos meios será pesquisa de campo que é uma investigação empírica realizada no local onde ocorre um fenômeno, pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, teste e observação participante ou não.

A pesquisa se dará seguindo as etapas:

1- Conhecer a bibliografia existente e a legislação que versa sobre as boas práticas sustentáveis e sobre o planejamento estratégico e sua relação com o processo educacional.

2- Conhecer, através da observação participante e de entrevistas, os processos de gestão e as práticas adotadas pela Faculdade Católica quanto à gestão ambiental.
3- Entender como as ferramentas de gestão, em especial o ciclo PDCA, pode auxiliar os gestores em seus planejamentos e ações.
4- Sugerir um planejamento estratégico em gestão ambiental.

7- Referências

CARPINETTI, Luiz Cezar Ribeiro, **Gestão da qualidade**: conceitos e técnicas – 2.ed. – São Paulo : Atlas, 2012.

DIAS, Reinaldo. **Marketing ambiental**: ética, responsabilidade social e competitividade nos negócios. São Paulo: Atlas, 2009.

LUZZI, Daniel. Educação ambiental: pedagogia, política e sociedade. In: PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2. ed. Barueri (SP): Manole, 2014. (Coleção Ambiental).

PEREIRA, Mauricio Fernandes. **Planejamento estratégico**: teorias, modelos e processos. São Paulo: Atlas, 2010.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **Gestão ambiental**: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS MEDIEVAIS E SUAS INFLUÊNCIAS PARA AS ATUAIS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA

Luciano Zilli
José Damião Trindade Rocha

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar a relevância das concepções pedagógicas medievais para as atuais discussões sobre a escola. Tal análise é importante para esclarecer equívocos sobre esse período, sustentados, inclusive, nos meios acadêmicos. Para isso, procurou-se compreender as várias concepções historiográficas, filosóficas e hermenêuticas dos séculos XIX e XX, a saber, as concepções clássicas positivistas e marxistas, passando, em seguida, à concepção de uma nova história, levada à cabo pela *Escola dos Annales*, que, embasada nos fundamentos das ciências etnológicas, resgatou os sentidos do quotidiano, do folclórico, do doméstico, do privado, realidades secundárias nas concepções clássicas, que passaram a ocupar um lugar de destaque nessa nova concepção, assim como o conceito de *longa duração*, que redimensiona a noção do tempo nos estudos da história. Analisou-se também o contributo da fenomenologia, sobretudo, no que diz respeito à noção de *alteridade*, noção que determinou os rumos das ciências humanas do século XX, inclusive da historiografia e da hermenêutica, ciência fundamental para quem pretende adentrar adequadamente no universo do texto, entendido também como "outro". Optou-se pela concepção hermenêutica de Paul Ricoeur, que estabelece uma distinção entre o "mundo do texto" e o "mundo do leitor", distinção necessária se se pretende realizar a atualização do texto, extraindo-lhe novos significados. Por fim, procurou-se argumentar a favor de uma reavaliação da história

da educação medieval, por oferecer, ainda, elementos relevantes para uma reflexão sobre a escola e o seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Idade Média; *Escola dos Annales*; História da Educação; Etnologia; Hermenêutica

A Idade Média se caracteriza como um dos períodos mais complexos da história ocidental. Sua longa duração - cerca de mil anos, de acordo com a datação clássica – foi marcado, sobretudo, pelo domínio da igreja católica nos campos da política (poder papal, senhores feudais), economia (modo de produção feudal) e cultura (escolástica, arte românica, arte gótica, filosofia escolástica, fundação das primeiras universidades). Esse período tem sido alvo de críticas e acusações desde o Renascimento – movimento que intencionou resgatar das cinzas a cultura clássica, sepultada há séculos devido ao desmantelamento paulatino do Império Romano, verificado a partir do século IV e agravado no século seguinte – até o Iluminismo, movimento filosófico, cultural e científico, caracterizado pela primazia da razão sobre qualquer pretensão metafísica e religiosa. A partir daí, a nova casta intelectual passou a tachar o medievo como uma era de retração cultural e científica em relação ao esplendor cultural atingido pela antiguidade greco-romana; uma era intermediária entre o esplendor da antiguidade e o seu ressurgimento a partir do século XVI. Assim entendida, a Idade Média teria sido uma era de trevas, um hiato obscuro entre duas eras de glória (LE GOFF, 2013, p. 11). Por fim, muitos ainda veem esse período como uma era de dogmatização do saber sob a intransigente supervisão da Igreja.

Por outro lado, muitos estudos têm demonstrado a importância desse período para a cristalização da cultura europeia e, respectivamente, pela moldura do pensamento ocidental, marcado pela síntese do pensamento pagão greco-romano com cristianismo primitivo. É durante a Escolástica que essa síntese foi levada a cabo com a evidente predominância dos princípios cristãos sobre aqueles pagãos. O pensamento e o método dos principais filósofos da antiguidade, Platão e Aristóteles, serviram de base para a fundamentação de dogmas cristãos como a Transubstanciação (a transformação do pão e do vinho no corpo e sangue de Cristo), além de servirem de pressupostos nas discussões sobre a possibilidade de provar a existência de Deus por via da razão (as "Cinco Vias" de São Tomás de Aquino).

Os pensadores medievais acreditavam num mundo teoricamente hierarquizado, onde cada ser possuía um lugar de atuação e significação, por isso eram educados para refletir e transmitir, sem perceptíveis avanços, o patrimônio cultural herdado dos

antigos, como coisa segura e sagrada, inclusive o pensamento pagão, desde que esse servisse para a melhor compreensão da fé cristã.

Abaixo apresentaremos as principais teorias contemporâneas da história, na tentativa de estabelecermos alguns critérios que nos auxiliem a repensar a Idade Média, sem cairmos em reducionismos, seja para depreciá-la ou supervalorizá-la.

Concepções positivistas e marxistas da história

O século XIX produziu duas vertentes historiográficas que determinaram o modo de se fazer história no século XX, a saber, a positivista e a marxista. A primeira, movida por ideais nacionalistas, pretendia mostrar a excelência das sociedades ditas civilizadas, no caso, as sociedades europeias, em detrimento das sociedades consideradas primitivas, que, por sua vez, poderiam haver o seu processo histórico civilizacional antecipado, o que justificava o colonialismo europeu imposto aos povos asiáticos e africanos. Sendo assim, a historiografia pretendia ter o mesmo rigor das ciências positivistas, e seu objetivo consistia em estudar a universalidade dos fatos dirigidos pela razão ou capazes de influenciá-la. Desse modo, a história positivista encarnava e refletia os ideais iluministas de supremacia da razão, por justificar a centralidade das ciências empíricas em detrimento do conhecimento especulativo.

Segundo Pereira (*apud* DALAROSA, 1999, p. 44), o positivismo concebe a história como "a ciência do passado pelo passado, na qual uma cadeia linear de causa e consequência de fatos quase sempre políticos, diplomáticos, militares, religiosos, muito raramente econômicos, se apresentam numa síntese que se diz neutra dos condicionamentos político-sociais do pesquisador".

De acordo com essa concepção, os fatos históricos seriam acontecimentos "isolados, cumulativos, lineares (...) movidos por forças naturais e independentes da vontade humana" (DALAROSA, 1999, p. 44).

O marxismo, por sua vez, fundamentado nas concepções de luta de classes, materialismo histórico dialético, modo de produção, ideologia, etc., intencionava compreender toda a história a partir dessas categorias. De fato, para essa corrente, as lutas entre as classes sociais estariam na base de toda e qualquer mudança histórica. Daí, a importância do marxismo para os estudos de história está no fato de que por meio de uma minuciosa análise histórica é possível desvelar as estruturas político-econômicas sobre as quais se erguem as diversas sociedades. Uma vez consciente de tais estruturas,

criadas e mantidas para disfarçar as pretensões das classes dominantes, o povo, que se encontra na condição de "oprimido", encontraria as condições necessárias para levar a cabo a revolução, único modo de restabelecer o equilíbrio social.

Concebendo a existência do ser humano como "luta pela sobrevivência", o que leva os homens a buscarem meios e desenvolverem técnicas para a produção de bens que supram suas necessidades mais básicas, Marx e Engels (*apud* DALAROSA, p. 45) observam que

> [...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como a milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos.

Diante dessa constatação, pode-se entender porque a história ocupa um lugar de destaque no pensamento marxista – justamente conhecido por materialismo histórico dialético – e o quanto esta se difere da concepção positivista. No marxismo, um estudo da história que não apontasse as lutas de classe como tentativa de reverter os mecanismos de exclusão em busca de mudanças que visam um justo equilíbrio social é um estudo vago, sem respaldo na realidade, servindo apenas à ideologia da classe dominante, que sempre procurará criar mecanismos para se manter no poder. Dalarosa (1999, p. 47), analisando essa questão, afirma que "o estudo da história deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produz e reproduz em determinados contextos sociais, para poder alavancar mudanças que possibilitem a superação das condições de exclusão".

A partir dessa breve análise, concluímos que, seja a concepção de história positivista como a marxista, podem parcializar os estudos sobre a Idade Média. A história positivista, filha dos ideais iluministas, crendo encontrar na sociedade moderna européia o ápice da civilização, olha para o passado com certo 'ar de grandeza', escapando-lhe da visão o que de extraordinário as sociedades antigas produziram. Preocupando-se com as leis universais que estariam por trás da história, do desenvolvimento da razão, esse modo de tratar o passado acaba por desprezar o quotidiano, o irrepetível, conforme observa Barros (2014, p. 27), num estudo sobre história comparada, ao apresentar o panorama da historiografia no século XIX:

> De um lado, com a crescente preponderância das correntes historicistas em detrimento da história positivista propriamente dita, passara a grassar cada vez mais entre os historiadores oitocentistas o estatuto de uma História que deveria estudar o único e irrepetível, e em certa medida, portanto o "incomparável".

Esse novo modo de fazer história, como veremos, ficará a encargo da *Escola dos Annales*.

Por sua vez, o marxismo, apesar de sua inegável contribuição para a história do pensamento, na sua forma pura, pode parcializar os estudos sobre a Idade Média por sobrevalorizar a estrutura econômica, ditada pelo modo de produção vigente de cada era, ao ponto de transformá-la no único motor da história, por ser a causa responsável pelas lutas de classes. Assim sendo, também para a historiografia marxista passam despercebidos, ou sem a devida atenção, os fatos encerrados no quotidiano, por se focar exclusivamente no aspecto econômico, onde os lideres religiosos, os senhores feudais, os nobres, são simplesmente 'opressores', enquanto o homem simples, o vassalo, é o oprimido alienado. A isso, soma-se a desconfiança, para não dizer repúdio, do marxismo à religião e a qualquer metafísica que pretenda justificar a ordem do mundo. Num sistema em que o material suplanta o espiritual, nenhum espaço fica reservado à fé. Todavia, entender a Idade Média sem considerar o papel preponderante da fé é despi-la do que esse período tem de mais nuclear.

Novos rumos para a historiografia: Contribuições da Etnologia e da Nova História

A historiografia do século XX, após superar as pretensões positivistas e rever vários pontos do marxismo, elaborou métodos que permitiram adentrar o universo medieval e apreciá-lo sob uma nova ótica. Nessa árdua empresa, destacam-se os estudos que se embasaram nos pressupostos da etnologia, com resultados bastante satisfatórios. Tais estudos valorizavam os elementos compositivos do tecido social em seus particulares, como condição imprescindível para a compreensão de qualquer sociedade, inclusive das sociedades mais remotas.

A etnologia, ainda que de início tenha sido marcada por interesses colonialistas, é apreciada por Le Goff por ter sido a ciência que mais serviu de base para a concepção de uma nova história. Por isso, "de todas as ciências ditas equivocamente humanas (...), a etnologia é aquela com a qual a história estabeleceu (apesar dos mal-entendidos e de

algumas refutações num caso e no outro) o diálogo mais livre e mais fecundo" (LE GOFF, 2013, p. 9).

Vale recordar que a etnologia surge no período em que a Europa expandia seu domínio sobre vários povos da África e da Ásia, e servia para mapear os costumes desses povos colonizados, o que levava a uma conclusão certa, a saber, a superioridade do colonizador, de modo a justificar qualquer atitude colonialista. Assim sendo, a etnologia, movida pela novidade do darwinismo nascente, preocupou-se em estudar as sociedades ditas primitivas, onde a evolução era imperceptível, enquanto a história se ocupava em narrar a evolução das sociedades ditas civilizadas. É justamente nesse ponto, segundo Le Goff, que história e etnologia se separam. De fato, por muito tempo, a etnologia foi definida como "ciência de observação direta de fenômenos vivos" e a história como "ciência de reconstruções de fenômenos mortos", distinção que, segundo Le Goff (ibidem, p. 438), parece carecer de fundamentos. Partindo do fato de que as sociedades ditas primitivas não haviam desenvolvido um sistema de escrita – condição fundamental para que haja história, de acordo com a concepção positivista –, além de serem sociedades estagnadas no tempo, onde passado e presente se coincidem, cabia ao etnólogo observar e descrever os costumes desses povos e compará-los entre eles. Por sua vez, a primazia absoluta da escrita levou os historiadores a não se interessarem por esses povos, além de não darem importância a nada que não tivesse sido documentado na história das civilizações. Pode-se afirmar que esse paradigma historiográfico se edificou sobre a "ditadura da escrita", daí o desinteresse, por exemplo, pelo folclore das próprias sociedades consideradas históricas, pela vida privada, ou pela vida e costumes campesinos, como observa Le Goff (ibidem, p. 10)

> [...] o folclore, ainda que muito distante da história, oferece ao historiador das sociedades europeias que quer recorrer à antropologia um tesouro de documentos, métodos e trabalhos, que ele faria bem em interrogar antes de se voltar para a etnologia extraeuropeia. Folclore muito desprezado, etnologia de pobre, que é, porém, uma fonte essencial para a antropologia histórica das nossas sociedades ditas históricas.

Superada essa fase de distanciamento, etnologia e história voltaram novamente a dialogar (cf. LE GOFF, ibidem, p. 428), e o resultado foi benéfico à historiografia, que passou a considerar não somente o que "se transforma", no decurso do tempo, mas também o aspecto duradouro das sociedades, mesmo as consideradas "evoluídas". O

perfil da nova historiografia estaria, então, traçado: deveria se preocupar também com o quotidiano, com o folclórico, entendido como "etnologia de pobre".

Outra contribuição dessa aproximação foi a reconsideração do tempo. Em oposição a uma história engessada entre datas precisas, em que um dia, um evento, parece ser suficiente para encerrar e iniciar uma nova era – pensemos na clássica periodização da história com eventos precisos, servindo de marco para o enceramento e o início de uma nova "idade" –, o grupo de historiadores que se formou em torno da assim chamada *Escola dos Annales* argumenta a favor de uma cronologia de *longa duração*.

> Em contraposição à chamada "história positivista", vinculada a enumeração de datas de batalhas e revoluções, a biografias de homens notáveis e a predominância do relato dos vencedores, os integrantes do grupo dos *Annales* se interessaram em apreender os fenômenos chamados de "longa duração". (COLOMBO)

Aplicando esse conceito ao estudo da Idade Média, período que dura mais ou menos mil anos, conforme a periodização clássica, Le Goff (ibidem, p. 11) fala de uma Idade Média longa, que "durou desde o século II ou III de nossa era para morrer lentamente sob os golpes da Revolução Industrial – as revoluções industriais – entre o século XIX e nossos dias". Somente após essas considerações, o historiador estaria apto a escrever uma "outra Idade Media", capaz de suplantar as visões ideológicas que criaram, de um lado, a *lenda negra* – Idade Média das bruxas, da inquisição, da *demonização* da mulher, de fome e vassalagem, enfim, idade das trevas –, e de outro, a *lenda dourada*, a *belle époche* medieval, das cidades e universidades do século XIII. Ambas as *lendas* reduziram a Idade Média ao focar objetivos muito determinados, ideológicos, por assim dizer.

A "outra Idade Média", entendida como "longa Idade Média", deve ser entendida, então, como

> O contrário do hiato que os humanistas do Renascimento viram e, salvo raras exceções, também os homens do Iluminismo. Esse é o momento da criação da sociedade moderna, de uma civilização moribunda ou morta sob suas formas camponesas tradicionais, mas viva pelo que ela criou de essencial nas nossas estruturas sociais e mentais. Ela criou a cidade, a nação, o Estado, a universidade, o moinho, e a máquina, a hora e o relógio, o livro, o garfo, o vestuário, a pessoa, a consciência e finalmente a revolução. Entre o neolítico e as revoluções industriais e políticas dos dois últimos séculos, ela é – pelo menos para as sociedades ocidentais – não uma cunha ou uma ponte, mas um grande impulso criador [...] (ibidem, p. 11)

A novidade e contribuição dessa "outra Idade Média", como se pode notar, está em considerar a criação de um artefato tão banal como o garfo ao lado da criação de mega-estruturas como o Estado e a universidade, dando-nos a impressão de que ambas as coisas terão sentido e valor equivalentes para a posteridade, por representarem o mesmo momento histórico. Foi exatamente esse o espírito que animou esses novos historiadores a dar importância por aquilo que até então não se ousava considerar em história.

O ser humano como Ser Histórico construído a partir do "outro": Contribuições da fenomenologia

No que diz respeito às concepções filosóficas, o século XX foi marcado pela elaboração de vias alternativas para o pensamento ocidental, que transitava, desde o século XIX, entre positivismo (para as ciências naturais, ditas empíricas ou experimentais) e marxismo (para as questões políticas e econômicas, sociais), como vimos acima. Uma dessas 'vias alternativas' foi a fenomenologia, um método filosófico elaborado por Husserl, exercendo forte impacto sobre as ciências sociais, inclusive sobre a história.

Segundo Tourinho (2010), a fenomenologia "consiste em uma atitude reflexiva e analítica, a partir da qual se busca fundamentalmente elucidar, determinar e distinguir o sentido íntimo das coisas". Quanto ao método fenomenológico, continua o mesmo autor, trata-se de "um método de evidenciação dos fenômenos, cuja estratégia consiste no exercício da suspensão de juízo em relação à posição de existência das coisas, viabilizando a recuperação destas em sua pura significação".

No que diz respeito à história, a fenomenologia, ao focar o "Ser-no-mundo", leva-nos a compreender que o Ser Humano é um Ser Histórico. De acordo com Capalbo, "a história se apresenta como um encontro no qual se verifica o esforço de compreensão do outro, e no qual se coloca o fenômeno da inter-subjetividade"; e ainda, "é pela manifestação no mundo que o outro se torna outro-para-mim" (2008, p. 98). Dessa forma, a história deve ser entendida e construída a partir desse encontro entre o "eu" e o "outro", o que nos leva a desvelar o outro não como um "idiota cultural", mas como um "ator social". É nesse sentido que "inventar o outro é compreender a si mesmo

como vivo num mundo onde se pode, por contraste com o outro, desenhar seus contornos" (KILANI, *apud* MACEDO, 2010, p. 24).

Ao tentar se aproximar do outro, adentrar em seu *habitat*, o historiador deve se preocupar com o lugar onde ele habita. O lugar habitado é espaço privilegiado de encontro com o outro, por estar impregnado do outro, tanto é verdade que deserto é o nome que se dá a um espaço não habitado. Deserto é o lugar despojado das presenças do "eu" e do "outro". É vazio, por isso, a-histórico. Macedo (ibidem, p. 36), ao descrever os pressupostos metodológicos da etnopesquisa – filha também essa da etnografia e da fenomenologia – dedica espaço à descrição do lugar, considerado como base da reprodução da vida:

> Dessa forma, o lugar é a base da reprodução da vida e deve ser analisado na relação habitante/identidade/lugar. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É, em realidade, o espaço possível de ser apropriado, vivido e significado (...). A análise do lugar implica a ideia de uma construção tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos tecidos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar.

Desta análise, podemos concluir que as ciências que buscam na fenomenologia pressupostos teóricos devem incorporar em sua práxis a dinâmica da intersubjetividade, que, ao buscar um sentido para o "eu", volta seu olhar para o "outro". Essa busca, porém, se concretiza ao se considerar o *lugar* onde o outro se encontra inserido, seu *habitat*, impregnado de sentido, revelador do *alter*.

Do "Mundo do Texto" ao "Mundo do leitor": Percursos da hermenêutica contemporânea

Aplicar os princípios da fenomenologia à análise de documentos provenientes de sociedades sepultadas na história constitui um problema para a historiografia, uma vez que o outro não é mais alguém, mas uma coisa: um texto. Daí, o questionamento: É possível compreender o outro quando ele se encontra encerrado num texto? Nesse caso, não se trataria somente de compreensão, mas de interpretação, arte reservada a uma ciência particular, a hermenêutica, definida como ciência da interpretação, capaz de indicar caminhos que possibilite ao historiador adentrar o "mundo do texto".

Marrou (*apud* CAPALBO, p. 99) chama a atenção para esse grande desafio da historiografia, apontando saídas:

> Para compreender um documento e, de maneira mais geral, outro homem, é necessário que o outro se eleve largamente na categoria do Mesmo: é necessário que eu já conheça o sentido das palavras (ou dos signos) que utiliza a sua linguagem; isso exige que eu já conheça também as realidades das quais estas palavras ou estes signos são o símbolo.

Como se pode notar, o ponto de partida é sempre a ideia de "outro", mesmo se tratando de um documento, em que as palavras estão prenhes de sentido, permitindo, desta maneira, uma fusão de mundos, ou de horizontes: o "mundo do texto" com o "mundo do leitor". Quando tal fusão acontece, ocorre, então, a interpretação, que é compreensão, pois, interpretar fatos significa compreendê-los, enquanto realidade dotada de significado. Todavia, como nos alerta Marrou, o texto permaneceria hermético se, de antemão, o leitor não possuísse o conhecimento das realidades significadas pelas palavras/signos.

Entre os principais teóricos da hermenêutica contemporânea, destaca-se Paul Ricoeur. Influenciado pela fenomenologia – ele próprio considera sua obra um "enxerto do problema hermenêutico no método fenomenológico" (RICOEUR, *apud* COELHO, 2013 p. 191) –, empenhou-se em traçar vias de acesso ao "mundo do texto", entendido como obra produzida e imediatamente apartada de seu autor, gozando, portanto, de vida própria. Já o "mundo do leitor", é o mundo da subjetividade, o mundo do "eu", marcado pela cultura, pelo, tempo e pelo espaço que lhe são próprios. Daí, para haver interpretação, é necessário que ambos os mundos se fundam, mas sem se confundirem. Ao comentar esse aspecto do pensamento de Ricoeur, Sales (2012, p. 247) afirma que

> Apropriar-se de um texto será apropriar-se de uma variedade de mundos que a linguagem sugere e induz por meio de seu potencial de sentido. A celebração de um "eu" narcisista cede lugar ao despojamento do próprio "eu" e neste despojamento o texto viabiliza o surgimento de um "outro eu" ou de um si mesmo como outro.

Quando isso ocorre, o leitor, ao deixar-se transportar pelo mundo do texto, adentra num universo que não lhe é próprio. Apreendendo seu significado, retorna ao seu mundo – mundo da ação –, passível de ser modificado ou *refigurado*, mas sempre a partir dessa fusão com o "outro". Nota-se também que essa maneira de encarar a interpretação do texto, faz da hermenêutica uma ciência multidisciplinar, embasada

necessariamente na dialética dos "mundos", do eu e do outro. De acordo com Salles (ibidem, 248), "a interpretação de um texto desemboca sobre a interpretação que o leitor faz de si mesmo e do mundo no qual vive, consequentemente modificando sua maneira de agir no mundo, o que faz do ato da leitura uma articulação entre antropologia, ética e hermenêutica".

Outro ponto fundamental da hermenêutica de Ricoeur é a insistência no aspecto polissêmico do texto. Daí, uma interpretação fechada, que leva ao dogmatismo hermenêutico e a estagnação dos múltiplos sentidos do texto, é rechaçada, ao se optar por uma interpretação sempre aberta a novos significados, o que não deveria pressupor um relativismo hermenêutico. Para adentrar o universo simbólico-linguístico do texto, Ricoeur se serve das contribuições de outras disciplinas, entendidas como "construções da condição humana" (cf. MUDGE, *apud* RICOEUR, 2004, p. 10), possibilitando o alargamento da visão diante do texto, intensificando sua índole polissêmica. Além disso, não se interpretaria adequadamente um texto sem se esforçar em compreender os "modos de compreensão" da sociedade que o gerou. Aqui está, então, o verdadeiro problema da hermenêutica: saber lidar com os múltiplos sentidos do texto; dialogar com as múltiplas disciplinas; compreender a partir dos "modos de compreensão" de cada época. Nas palavras de Ricoeur (*apud* Coelho, p. 190),

> Se um texto pode ter vários sentidos [...] é preciso recorrer a uma noção de significação muito mais complexa do que a dos signos ditos unívocos que uma lógica da argumentação requer [...]. Por consequência, a hermenêutica não poderia permanecer uma técnica de especialistas [...], ela põe em jogo o problema geral da compreensão. Tanto mais que nenhuma interpretação notável pode constituir-se sem pedir empréstimos aos modos de compreensão disponíveis numa dada época: mito, alegoria, metáfora, analogia, etc.

Resta-nos considerar, por fim, a relação entre história e hermenêutica. Sendo o texto um produto histórico, ele chega até nós como um reflexo da alteridade, por isso, a necessidade de interpretá-lo para atualizá-lo. Nota-se, porém, que para uma justa apropriação do texto é preciso uma dupla distanciação: entre o texto e seu autor, já que o texto, uma vez produzido adquire certa autonomia em relação ao seu autor, iniciando uma "carreira de sentidos"; entre o texto e os sucessivos leitores, que devem respeitar o mundo do texto em sua alteridade (PONTÍFICIA COMISSÃO BÍBLICA, 2010, p. 89). Por isso, o estudo da história se torna importante, por dar ao leitor o suporte epistemológico que lhe permitirá compreender o "mundo do texto".

Mas, como Ricoeur definiu a história? Em *Mito e História* (RICOEUR, 2006, p. 247), Ricoeur distingue a história do mito afirmando que essa é "uma narrativa de acontecimentos recentes, estendendo-se progressivamente para incluir os acontecimentos que estão mais longe no passado, porém, que se situam no tempo humano", visto que o mito, conceituado como "narrativa das origens", extrapola o tempo dos homens, da vida quotidiana, ou seja, da história, e se situa em um tempo primordial, quando ainda não existia o humano. Dessa afirmação, três considerações surgem sobre a história: primeiro, a história é narração, por isso, é um gênero literário específico; segundo, "a história não é unicamente um produto literário: é também o homem que faz ou sofre" (ibidem, p. 249); assim sendo, os seres humanos "fazem a história", ao mesmo tempo em que são afetados pelos acontecimentos; por fim, busca-se dar significado à história ao interpretar o sentido que uma sociedade dá ao tempo, justamente pelo fato da história se definir como "narrativas das ações humanas do passado". Nas palavras de Ricoeur, "já que esse interesse pelo passado é inseparável de um interesse pelo presente e expectativas pelo futuro, a historiografia inclui necessariamente em sua definição uma referência ao tempo" (ibidem, p. 250). Isso afeta os dois primeiros sentidos de história: escrever a história ou se sentir parte dessa história narrada depende de como se compreende o tempo.

Essas considerações nos levam a concluir que história e hermenêutica se cruzam já no fato da história ser, em um de seus sentidos, literatura, texto. Daí, a necessidade de interpretação. Além do mais, o ser humano, se constituindo como "ser histórico", sujeito da história, é fundamentalmente "portador de sentido", o que nos permite afirmar que tudo o que ele produz – sua capacidade *poiética* (do grego *poiesis*), no sentido etimológico de "criação, trabalho de produção, fabricação de uma coisa distinta de seu autor" (AMHERDET, *apud* RICOEUR, 2006, p. 21) – possui significado, por isso, um texto já surge potencialmente capaz de *mudar a realidade*: "Como as metáforas e os relatos de ficção, os textos da Escritura têm condição para mudar a realidade porque lhe conferem uma configuração nova e a reescrevem através de seus modos de discursos contrastados" (idem).

Convém recordar que Ricoeur não reduz a interpretação textual a uma tentativa de captar a intenção do autor, ou pano de fundo histórico do texto, nem a uma mera apreensão do jogo de significações internas ao texto sem nenhuma referência ao real. Para ele, a hermenêutica – aplicada não somente aos textos bíblicos, mas de modo especial a esses – tem por objetivo fundamental compreender o mundo literário e

teológico desenvolvido no texto, para dar origem a experiências "segundo as Escrituras" (AMHERDET, *apud* RICOEUR, 2006, p. 22-23).

O lugar da Idade Média na história da educação

Após esse percurso que nos forneceu uma síntese das principais tendências da historiografia contemporânea, seus métodos e aportes, discutiremos brevemente o lugar que a Idade Média ocupa na história da educação. Nosso interesse por esse tema decorre do fato de acreditarmos que esse período, como ficou demonstrado acima, longe de ser uma longa noite na história da humanidade, caracteriza-se como um momento privilegiado de síntese entre duas grandes culturas, a clássica pagã e a judaico-cristã, com o triunfo desta última. Uma síntese do gênero, que fundou e definiu os rumos da nossa cultura, certamente não teria acontecido senão como resultado da confluência de muitos fatores que requereram o passar dos séculos para se harmonizarem, declinarem e gerarem uma nova era.

Nesse processo, como sempre na história, a educação exerce um papel de destaque: o homem medieval foi educado para ser "medieval". O papel exercido pelos mestres da nova religião, seus esforços para compreender o mundo, o homem e Deus, suscitaram o interesse por diversos assuntos, e, também, pela educação, entendida como transmissão da fé e da cultura. Com isso, queremos afirmar que os medievais, desde os primeiros séculos, conceberam um novo sistema educacional, peculiar no método e no conteúdo, fruto da síntese que mencionamos acima. A produção literária desse período que chegou a nós nos permite reconstruir de maneira satisfatória o mundo medieval. Quando lidos, a compreensão desses textos pode ser ampliada pela observação e estudo de monumentos arquitetônicos – castelos, catedrais, cidades – que ainda subsistem, em abundância, por toda a Europa, vestígios de uma era de aprimorada tecnologia, que reflete bem seus ideais de educação.

Conforme foi verificado, a concepção de história da *Escola dos Annales* buscou valorizar o quotidiano, o privado, o folclórico, realidades até então não contempladas pela historiografia clássica, realidades fundamentais para a constituição da história. O conceito de *longa duração*, cunhado por essa escola, mostrou-nos uma Idade Média diferente, uma "outra" Idade Média, no dizer de Le Goff, que se arrastou até os albores da revolução industrial e política do século XIX, e que ainda subjaz em muitas realidades atuais, entre essas, a educação. Uma análise das concepções pedagógicas da

Idade Média, documentadas em vários textos desse período, mostra-nos um conceito muito aprimorado de educação, e ainda pode-nos auxiliar a repensar o sentido da escola. Pensamos, por exemplo, no currículo elementar medieval organizado em torno das *Artes Liberais*, o *Trivium* e o *Quadrivium*, onde as ciências da língua e dos números, saberes acumulados nos séculos, se cruzaram para dar ao estudante uma base intelectual consistente, de modo a prepará-lo para prosseguir os estudos universitários.

A fenomenologia, por sua vez, em seus múltiplos desdobramentos, revalorizou a noção de *alteridade*, ao buscar nos processos construtivos da intersubjetividade o ponto de convergência do *ego* e do *alter*, como condição imprescindível do conhecimento. Essa (re)descoberta da alteridade, absorvida pela concepção hermenêutica de Ricoeur, através dos conceitos de "mundo do texto" e "mundo do leitor", é de grande auxílio ao pesquisador na hora de interpretar os inúmeros textos referentes à educação medieval.

Como se pode notar, seja a historiografia como a fenomenologia, apontam-nos direções para uma análise mais equilibrada da história, evitando a fragmentação artificial do tempo, comum na historiografia clássica, que pode impedir a percepção de vestígios do passado que sobrevivem no presente. Quando aplicados à história da educação, esses pressupostos podem revelar importantes detalhes, imperceptíveis quando se opta por outros métodos.

De toda práxis humana, a educação goza de grande privilégio por envolver de forma especial o "eu" e o "outro", seja no presente, como no passado – na forma de texto, de tradição oral etc. –, em vista do futuro. De fato, a transmissão do conhecimento, da cultura, das crenças é recíproca e contínua, depende das vontades e das predisposições do "eu" e do "tu", sem as quais não haveria o que ensinar e para quem ensinar. Daí, a relevância da história da educação: ela nos proporciona o sadio diálogo com o "outro" do passado, auxilia-nos a desvelá-lo naquilo em que ele se manifesta, entrar em seu mundo, em seu "espaço/lugar", compreendê-lo, e, quiçá, sermos encorajados a transformar o nosso mundo, à luz do texto lido e interpretado.

Após essas considerações, cremos poder responder positivamente à questão que norteou nosso estudo. A história da educação medieval ainda pode contribuir para a reflexão sobre o sentido da educação, sua importância e a necessidade de um currículo bem fundamentado, mas nunca fechado. Numa época marcada pela relativização dos paradigmas, voltar os olhos para um tempo em que as coisas eram tidas por "definidas", o conhecimento como coisa "sagrada", pode nos fornecer critérios para repensarmos um paradigma educacional que garanta o mínimo de estabilidade, para a construção de um

sentido duradouro de educação, que atinja seus objetivos, sem correr o risco de extravios por falta de rumos definidos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*: Geral e do Brasil. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2006.

BARROS, José D'Assunção. *História comparada.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

COELHO, C. C. Paul Ricoeur nos limites da comunicação: Da reflexão hermenêutica à comunicação como aposta. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, MG, v.4, n.8, 2º Sem. 2013, p. 189-203. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude /article/download/6423/6011.> Acesso em 3 de out. de 2016.

COLOMBO, S. Morre aos 90 anos o historiador francês Jacques Le Goff. *Folha de São Paulo*. 01 abr. 2014. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ ilustrada/2014/04/1434032-morre-os-90-anos-o-historiador-frances-jacques-le-goff.shtml> Acesso em 3 de out. de 2016.

DALAROSA, A. A. Anotações à questão: Para que estudar História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). *Pesquisa em Educação:* História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Editora Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS. Disponível em <https://www.dicio.com.br/ etnologia> Acesso em 3 de out. de 2016.

LE GOFF, Jacques. *Para uma outra Idade Média:* Tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

PONTÍFICIA COMISSÃO BÍBLICA. A interpretação da Bíblia na Igreja. 9 ed., São Paulo, SP: Paulinas, 2010.

RICOEUR, Paul. *A hermenêutica bíblica.* Apresentação: François-Xavier AMHERDET. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Ensaios de interpretação bíblica.* Trad. José Carlos Bento. São Paulo, SP: Novo Século, 2004.

RIZZI, Armido. Principi di ermeneutica. In: FABRIS, Rinaldo e Collaboratori: *Introduzione Generale alla Bibbia.* Leumman (Torino): Editrice Elledici, 2006.

SALLES, W. A hermenêutica textual de Paul Ricoeur: Aportes à compreensão da identidade cristã. *Atualidade Teológica*, PUC-Rio, Ano XVI, nº 41, p. 242-269, maio/ago., 2012. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/ 21665/ 21665.PDF> Acesso em 3 de out. de 2016.

TOURINHOS, C. D. C. Fenomenologia e ciências humanas: A crítica de Husserl ao positivismo. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, PR, v. 22, n. 31, p. 379-389, jul./dez., 2010. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/rf?dd99 =pdf&dd1=4492> Acesso em 3 de out. de 2016.

WICKHAM, C. Abordagens marxistas sobre a Idade Média: Algumas questões e exemplos. *Mare Nostrum*, no. 3, p. 224-244, 2012. Disponível em < http://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/105804> Acesso em 03 de out. de 2016.

HISTÓRICO ESCOLAR FAMILIAR DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA NO BRASIL – A LICENCIATURA ENQUANTO ELEMENTO DE ASCENSÃO SOCIAL

Daniel de Freitas Nunes
Fabiano Couto Milagres
Érica Ribeiro Simonetti

RESUMO: O presente estudo objetiva apresentar um panorama socioeducacional de dos aspirantes à profissão docente no Brasil a partir do histórico escolar familiar de pais e mães de estudantes de licenciatura de instituições públicas e privadas que responderam o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante – a ENADE do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP de 2011. Para tal, apresenta-se dados relativos à escolaridade de pais e mães de 197.625 estudantes de licenciatura no Brasil, sendo 78.088 são de instituições públicas e 119.537 de instituições privadas e que foram compilados a partir dos microdados do ENADE. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um estudo quantitativo descritivo, com especial interesse na descrição e discussão de variáveis socioeconômicas relacionadas ao histórico escolar e renda destes estudantes. Conclusivamente, discute-se o fato de que a despeito de a literatura da área de formação de professores muitas vezes conceber o professor como um profissional marginalizado socialmente e por isso mesmo depositário de baixo prestigio social, quanto campara-se o histórico escolar familiar dos estudantes da amostra trabalhada com indicadores de renda que comportam a variável da escolaridade, o acesso ao curso de licenciatura traduz-se em uma significativa ascensão social, indicando portanto, para a necessidade latente de uma releitura deste conceito de marginalização social do professor.

PALAVRAS-CHAVE: licenciatura, renda, prestígio social.

Introdução

Diante das inúmeras perguntas sobre o que define a escolha pela profissão docente no Brasil, o presente estudo parte do princípio que uma variável fundamental para compreendermos a história de vida destes aspirantes a professor é sem dúvida o histórico escolar familiar. Como bem lembra Azevedo (1964) e Teixeira (1989), o simples fato de frequentar e se manter na escola no Brasil sempre foi sinônimo de privilégio e distinção social durante boa parte da nossa história republicana. Ainda de acordo com Freitas (2009), o sistema educacional brasileiro tinha como principal marca, até os 70 do século passado, a exclusão e um alto grau de seletividade, "consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, que peneirava a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema educacional" (FREITAS, 2009, p.296). Logo, entende-se que o histórico escolar familiar pode oferecer muitas contribuições a nossa discussão, haja visto que é consenso na literatura que trata da formação de professores que em geral, aos aspirantes a professores no Brasil provém de famílias com histórico de insucesso escolar (GATTI & BARRETO, 2009; RISTOFF, 2013).

Face ao exposto, o presente trabalho buscou prospectar a base de microdados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, debruçando-se sob as informações do questionário socioeconômico dos estudantes que prestam o referido exame. Objetivamente, buscou-se verificar o histórico escolar familiar dos aspirantes a professor no Brasil para a partir de aí tecer considerações a respeito da diferença observada entre o perfil escolar dos pais desses futuros professores e os próprios futuros professores.

Para tal, o texto organiza-se em três sessões, distribuídas da seguinte maneira: na primeira sessão objetiva-se contextualizar a discussão à luz da literatura que trata do tema da formação de professores no Brasil, de maneira que na segunda sessão apresenta-se um panorama geral do histórico escolar familiar dos estudantes de licenciatura no Brasil perspectivando discutir semelhanças e/ou diferenças entre o perfil educacional dos pais e dos filhos (estudantes de licenciatura) e como tal diferença e/ou semelhança oferece interpretações sobre o perfil social dessas duas gerações. Conclusivamente, a terceira sessão oferece considerações sobre o tema objetivando

contribuir para uma releitura da formula clássica que trata a licenciatura como um lugar social dos menos afortunados e desprestigiados socialmente do ensino superior.

Nuances sobre o processo de formação docente no Brasil: o olhar da literatura especializada

Como aponta Gatti (1996), em países em desenvolvimento – como é o caso do Brasil – a profissão docente sofre profundas mudanças a partir de fatores heterogêneos. Logo, é preciso considerar em qualquer discussão que pretende debruça-se sobre o tema, como adverte a autora, que aspectos diversos e muitas vezes concorrentes incidem na análise da temática, como o crescimento no número de matriculados e as diferentes origens sociais destes alunos, a demanda por qualidade da escolarização e a ausência de prioridade da agenda educacional no âmbito político econômico. Ainda segundo a mesma:

> Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor (GATTI, 1996, p. 85).

Diante desta necessidade ora evidenciada, diversos autores postulam que no findar dos anos 90 e início do século XXI a figura do professor tem sido, mais do que em qualquer outro momento histórico, intensamente colocada em voga (UNESCO, 2004), motivo pelo qual este tema se faz ainda tão atual. Em tempos de questionamento da qualidade do ensino ministrado nas escolas, a formação de professores vira protagonista, a partir do momento em que é concebida como subproduto dos embates que se dão em favor da construção da cidadania e da democracia (idem).

Contraditoriamente, a despeito desta "importância" do professor, quando se pensa em mudanças paradigmáticas no campo da democracia e da cidadania, Nóvoa (1999) aponta que em pleno início do século XXI o professor atravessa uma fase de desvalorização social e precarização do trabalho. Para este autor, a famigerada figura social do professor é paradoxalmente enxergada pela sociedade. Por um lado, o profissional docente é tratado com desconfiança, como profissional medíocre: frequentemente lhe recai a acusação de ser insuficientemente preparado. Por outro, é

corriqueiramente tratado como uma figura social essencial aos avanços qualitativos almejados no ensino, no campo social e cultural (NÓVOA, 1999). Em suma, como postula este autor, ao se tratar da profissão docente observa-se, ainda, uma insuperável contradição entre os discursos, pois postulam o professor como uma figura socialmente importante, portadora do futuro, mas o que se observa na prática é o desprezo evidente da profissão.

Este questionamento que tanto inquieta os pesquisadores sobre formação docente no Brasil suscita uma infinidade de respostas, muitas vezes divergentes sobre o que mais pesa neste processo. Te todo modo, tem sido um tanto quanto uníssono na literatura especializada (GATTI & BARRETO, 2009; TARTUCE et. al, 2011; RISTOFF, 2013), que um dos reflexos desse desprezo tem sido o esvaziamento dos cursos de formação de professores e a constituição destes cursos como um lugar social dos menos afortunados do ensino superior.

Nessa linha discursiva, Tartuce et al. (2011) discute que a carreira docente apresenta alguma possibilidade de acesso a trabalho por meio de um "curso de formação considerado como acessível" (TARTUCE et al., 2011, p. 451). Na mesma perspectiva interpretativa, Gatti & Barreto (2009) postulam em detalhado estudo sobre os professores no Brasil que a despeito de grande maioria (65,1%) dos estudantes de pedagogia declararem ter escolhido o curso por quererem de fato ser professor, o registro da escolha da carreira docente constitui uma espécie de "seguro desemprego", isto é, como alternativa para não ficar desempregado é relativamente alto, sobretudo em outros cursos de licenciatura que não são de pedagogia. De todo modo, sendo todas estas considerações afirmáveis pela rigorosidade dos estudos citados e a verificabilidade empírica e sedimentação das hipóteses sugeridas, o que mais podemos acrescentar a esta discussão? No intento de responder tal questionamento, a próxima sessão deste texto buscará tecer alguns destes questionamentos a partir do escrutínio do histórico escolar de estudantes de licenciatura de instituições públicas e privadas do Brasil.

Quem quer ser professor? Um olhar sobre o histórico escolar familiar de estudantes de licenciatura no Brasil

Em um país onde o simples fato de frequentar a escola e transpor com sucesso a primeira fase do ensino fundamental era sinônimo de distinção e prestígio social (TEIXEIRA, 1989) décadas atrás, a escolaridade constitui-se em uma importante

variável quando objetiva-se entender os fatores que incidem na diferenciação social do nosso país. Neste sentido, esta sessão do texto buscará escrutinar informações sobre a escolaridade familiar (nível de escolaridade de pais e mães) de estudantes de licenciatura do Brasil buscando compreender as diferenças observadas quando a escolaridade de duas gerações: a dos pais e mães dos estudantes e os próprios estudantes.

Compreendendo que pode haver dois universos formativos distintos quando se considera as categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior no Brasil (se são públicas ou privadas), dadas as peculiaridades de cada sistema, os resultados compilados e que dizem respeito ao histórico escolar familiar dos estudantes de licenciatura pesquisados serão apresentados em separado, por cada categoria administrativa (se pública ou privada). Cabe esclarecer, que os resultados apresentados foram compilados a partir das respostas do questionário de estudantes que realizaram o Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Ministério da Educação – ENADE-MEC do ano de 2011. Naquele ano 309.625 estudantes realizaram o referido exame, dos quais 197.625 eram estudantes dos cursos enquadrados nas áreas de licenciatura, o que perfaz um percentual de aproximados 64% (INEP, 2013). Cabe ressaltar que se comparado com os números absolutos de matriculados no ensino superior brasileiro no ano de 2011, a amostra aqui trabalhada corresponde a mais de 14% do total de matriculados naquele ano, o que permite afirmar que se considerado os critérios de amostragem do INEP e a abrangência da amostra, os resultados gerados possuem acurado poder inferencial.

Levando em consideração que o chefe de família poder ser tanto o pai quanto a mãe, ou ainda ambos, apresentados os dados por amostra separado por pai e mãe. Objetivamente, buscaremos apresentar e discutir essas variáveis bem como verificar a distribuição das mesmas, além de observar se há significativa alteração quando se considerada separadamente os dados por pai e mãe.

Neste sentido, o primeiro a discussão a ser feita é que a despeito de estarmos falando de futuros professores, consta-se que educação não é um negócio de família. Em todas as amostras – tanto das instituições públicas quanto privadas – destacam se altos percentuais de baixa escolarização, como denotam as tabelas 01,02, 03 e 04.

Na amostra da IES públicas quase metade dos pais (41,2%) e pouco mais de um terço das mães (35,3%) possuem apenas a primeira fase do ensino fundamental (antiga 1ª a 4ª série) (tabela 01 e 02), ao passo que na amostra da IES privadas os percentuais são semelhantes, com destaque para a ligeira superioridade para os pais e a diferença para mais de 7% paras as mães (46,3% e 42,3% respectivamente). De todo modo, ganha destaque enquanto pais menos escolarizados o curso de pedagogia: no que diz respeito ao curso que forma os professores que vão atuar nos primeiros anos escolares de nossas crianças, em todas as amostras beira os 50% tanto para pais quanto para mães. Cabe ainda ressaltar quer os índices de analfabetismo (nenhuma instrução) ultrapassa os 10% nos pais tanto das IES públicas quanto privadas, e fica acima de 9% para as mães.

A constatação de que a educação não é um negócio de família quando se trata de estudantes de licenciatura é uma questão discutida por Gatti & Barreto (2009) que ao trabalharem com os microdados de 2005, inferiam que grande maioria dos pais dos estudantes de licenciatura possuíam baixos níveis educacionais.

De todo modo, discursivamente, para além da repetição desta já sabida fórmula, tais dados merecem sobretudo uma leitura sociológica. Antes de ser um fator desqualificante dos nossos aspirantes – já que contraditoriamente os que aspiram a profissão docente são oriundos de famílias com baixa escolaridade, isto é, sem tradição no que diz respeito à educação formal – estes dados indicam significativas mudanças nos níveis de escolarização dos brasileiros. A este respeito Gatti & Barreto (2009) postulam que estes dados referentes à escolarização paterna e materna indicam, dentre outros aspectos "um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação" (GATTI & BARRETO, 2009, p. 166).

Em um país onde o simples fato de frequentar a escola e transpor com sucesso a primeira fase do ensino fundamental era sinônimo de distinção e prestígio social, o fato de que em termos de instrução os maiores estratos das amostras trabalhadas são oriundos de famílias de baixa escolaridade representa um significativo avanço no nível educacional de uma geração para outra, mesmo que restrita – em alguns casos – a cursos de baixo prestígio social.

Indiscutivelmente, trata-se de uma robusta mudança de classe de instrução. De todo modo, apesar deste notável avanço, mesmo no seio de nossa amostra trabalhada, o nível educacional dos pais e mães ainda permanece como um fator de distinção entre os diferentes grupos que compõem a mesma amostra. O nível de escolaridade superior é

um bom indicador. Considerando que o percentual geral de pais com instrução superior é de 8,7 nas IES públicas e 6,8% nas privadas (tabela 01 e 03), alguns cursos apresentam, respectivamente, percentuais bem acima da média, como os cursos de Biologia (13 e 11%) e Música (17,5 e 15,4%). Quando se considera as mães, as diferenças são ainda mais significativas (tabelas 02 e 04).

Cabe ainda registrar que as mães apresentam um perfil mais escolarizado que os pais quando se considera os níveis educacionais mais elevados (Ensino Médio e Superior). No caso das IES públicas, enquanto 21,8% dos pais possuem Ensino Médio completo, 26% das mães estão qualificadas dentro deste nível educacional. No que tange ao ensino superior, enquanto apenas 8,7% alcançaram este nível educacional, 10,5% das mães possuem Ensino Superior (tabelas 01 e 02). Na amostra das IES privadas as diferenças se repetem: 20,3% contra 22,1% e 6,8% contra 7.9% (tabelas 03 e 04).

Logo, este conjunto de dados permitem inferir que estar no ensino superior, independente do curso, representa um passo claro rumo a um estrato social totalmente diferente do dos seus progenitores, isto fica evidente se levarmos em consideração que o nível superior é uma variável determinante no nosso sistema de classificação social. Deste modo, o que se evidencia com o escrutínio dessas informações é que a despeito de se tratar de cursos de baixo prestígio social, o progresso social daqueles que ingressaram na carreira é latente: estes ocuparão, em virtude de possuir um grau superior, um lugar social muito diferente do que os seus pais ocuparam. Isso fica evidente quando comparamos o nível de escolaridade com a tabela de classificação socioeconômica utilizada pelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

É sabido que o IBGE utiliza, com algumas adaptações, o Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (CCEB, 2016). Este critério consiste na aferição de informações sobre uma série de variáveis qualitativas e quantitativas despretensiosas, isto e, que não questionam diretamente o valor da renda e sim sobre bens de consumo e escolaridade da família de cada indivíduo. Feito este processo, estas variáveis coletadas são quantificadas e classificadas em uma escala de pontuação que ordena a população brasileira em níveis de renda que vão das classes A à D-E, como descreve a tabela 05.

A pontuação de cada classe corresponde do mesmo modo à uma faixa de renda familiar média, que é indicada na tabela 06. O fato é que como pode-se observar, a

escolaridade dos pais é um elemento de considerável peso no computo dessa pontuação, como demonstra o escopo de itens pontuados descritos nas tabelas 07 e 08.

Observa-se por exemplo, que somente o grau superior pode significar uma evolução da classe C2 (17-22 pontos, R$ 1.625,00 de renda familiar média) para a classe C1 (23-28 pontos, R$ 2.705,00 de renda familiar média), uma evolução imediata na renda familiar média de aproximadamente 66%. Como explica Neri (2009), o Brasil é dos países latino-americanos que mais com os mais altos retornos, isto é, diferenças de salários entre aqueles que possuem o grau universitário e os que não possuem. Como cita o mesmo estudo, aproximadamente 35% da desigualdade de renda no Brasil é explicada pelo número de anos completos que cada indivíduo dedicou à carreira escolar. Para deixar clara a nossa comparação, um graduado em Biologia, por exemplo, tem uma diferença de salário em relação à quem nunca estudou e trabalha de 499%, ao passo que a diferença de salário entre alguém que possuem o ensino fundamental incompleto e já saíram da escola – como e o caso de uma parte considerável dos pais e mães da nossa amostra – e quem nunca estudou e trabalha é apenas de 62% (NERI, 2009).

Considerações finais: por uma superação do discurso da marginalização

É evidente pois e a partir dos dados apresentados, que o acesso ao ensino superior ainda que sabidamente em cursos de baixo prestígio social como as licenciaturas, desata uma significativa evolução na cadeia social em termos de renda e escolarização. O que se pretende advogar aqui, portanto, é que precisamos superar o discurso muitas vezes vitimizante do professor enquanto profissional à margem das carreiras mais prestigiadas. De todo modo, esclarece-se que não se pretende com isso, esquecer o peso significativo desta questão quando se estuda a profissão docente.

O fato é que como demonstra a discussão em tela, acessar a carreira docente significa, a despeito das condições na maioria das vezes nada ideais e dos baixos salários, uma evolução irreversível em termos de renda e o estudo desse aspecto peculiar no escopo de discussões sobre a profissão docente precisa se dar para além do discurso ainda muito comum da marginalização social. É fato também, e disso nós já sabemos a partir da advertência de inúmeros estudos e relatórios nacionais e internacionais, que os professores brasileiros precisam ganhar mais, precisam de melhores condições de trabalho, de políticas mais claras de avaliação do mérito profissional e que a evolução do nosso sistema educacional se atrela a isso. De todo

modo, é evidente também a ausência, nos estudos que tratam da formação e carreira docente no Brasil no hodierno, de uma análise mais apurada desta transição de lugar social e o que ela realmente significa para esses profissionais da educação, o que evidentemente abre um novo filão de análise em meio à uma época de rápidas e ainda não interpretadas transformações sociais no âmbito da profissão docente Brasil.

Referências

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 4ª.ed. S.Paulo: Melhoramentos, 1964. P. 607-654.

FREITAS, L. A instituição de Fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. (org.). A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. P. 281- 305.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. *Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf acesso em março de 2017.*

GATTI, B. A. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p.85-90, ago. 1996. *Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf* acesso em agosto de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Microdados do Enade:* manual do usuário. Brasília, DF: INEP, 2013. *Disponível em: ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2011.zip* acesso em março de 2017.

NERI, M. *O retorno da educação no mercado de trabalho.* São Paulo: CPS/FGV, 2009.

NÓVOA, António. (org.). Profissão Professor. Porto: Editora Porto, 1999.

RISTOFF, D. I. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação:* uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). Rio de Janeiro: Flacso/Brasil – Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013. *Disponível em: http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf* acesso em novembro de 2016.

TARTUCE, G. L.B.P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* v.40, n. 140, p. 445-477. Maio/ago. 2010. *Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/172/185* acesso em novembro de 2016.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. *Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html* acesso em setembro de 2016.

UNESCO. *O Perfil Dos Professores Brasileiros: O Que Fazem, O Que Pensam, O Que Almejam***.** São Paulo: Moderna, 2004. *Disponível em:* *http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf* acesso em novembro de 2016.

Lista de tabelas

Tabela 01: Escolaridade dos pais dos estudantes que compõem a amostra das IES públicas

CURSO		Até que nível seu pai estudou? Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação	TOTAL
MATEMÁTICA	N	957	3.235	1.030	1.413	441	120	7.196
	%	13,3%	45,0%	14,3%	19,6%	6,1%	1,7%	100,0%
LETRAS	N	2.038	6.306	1.885	2.784	1.057	330	14.400
	%	14,2%	43,8%	13,1%	19,3%	7,3%	2,3%	100,0%
FÍSICA	N	156	636	302	534	220	75	1.923
	%	8,1%	33,1%	15,7%	27,8%	11,4%	3,9%	100,0%
QUÍMICA	N	207	826	373	754	241	79	2.480
	%	8,3%	33,3%	15,0%	30,4%	9,7%	3,2%	100,0%
BIOLOGIA	N	677	2.513	1.004	1.934	870	259	7.257
	%	9,3%	34,6%	13,8%	26,7%	12,0%	3,6%	100,0%
PEDAGOGIA	N	3.912	10.665	2.328	3.412	1.124	250	21.691
	%	18,0%	49,2%	10,7%	15,7%	5,2%	1,2%	100,0%
HISTÓRIA	N	691	2.222	849	1.561	713	218	6.254
	%	11,0%	35,5%	13,6%	25,0%	11,4%	3,5%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	110	437	150	320	189	69	1.275
	%	8,6%	34,3%	11,8%	25,1%	14,8%	5,4%	100,0%
GEOGRAFIA	N	623	2.525	804	1.302	478	123	5.855
	%	10,6%	43,1%	13,7%	22,2%	8,2%	2,1%	100,0%
FILOSOFIA	N	128	513	178	383	187	60	1.449
	%	8,8%	35,4%	12,3%	26,4%	12,9%	4,1%	100,0%
ED. FÍSICA	N	229	1.257	730	1.662	757	272	4.907
	%	4,7%	25,6%	14,9%	33,9%	15,4%	5,5%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	36	167	67	131	48	27	476
	%	7,6%	35,1%	14,1%	27,5%	10,1%	5,7%	100,0%
MÚSICA	N	36	224	118	247	147	67	839
	%	4,3%	26,7%	14,1%	29,4%	17,5%	8,0%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	98	353	176	442	273	95	1.437
	%	6,8%	24,6%	12,2%	30,8%	19,0%	6,6%	100,0%
TOTAL	N	9.898	31.879	9.994	16.879	6.745	2.044	77.439
	%	12,8%	41,2%	12,9%	21,8%	8,7%	2,6%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 02: Escolaridade das mães dos estudantes que compõem a amostra das IES públicas

CURSO		Até que nível de ensino sua mãe estudou? Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação	TOTAL
MATEMÁTICA	N	686	2.709	1.161	1.800	548	316	7.220
	%	9,5%	37,5%	16,1%	24,9%	7,6%	4,4%	100,0%
LETRAS	N	1.446	5.538	1.855	3.496	1.358	749	14.442
	%	10,0%	38,3%	12,8%	24,2%	9,4%	5,2%	100,0%
FÍSICA	N	92	519	299	636	255	127	1.928

	%	4,8%	26,9%	15,5%	33,0%	13,2%	6,6%	100,0%
QUÍMICA	N	105	699	383	813	320	170	2.490
	%	4,2%	28,1%	15,4%	32,7%	12,9%	6,8%	100,0%
BIOLOGIA	N	427	1.990	962	2.192	1.109	591	7.271
	%	5,9%	27,4%	13,2%	30,1%	15,3%	8,1%	100,0%
PEDAGOGIA	N	3.035	9.639	2.647	4.444	1.367	617	21.749
	%	14,0%	44,3%	12,2%	20,4%	6,3%	2,8%	100,0%
HISTÓRIA	N	483	1.859	924	1.787	826	399	6.278
	%	7,7%	29,6%	14,7%	28,5%	13,2%	6,4%	100,0%
ARTES	N	75	395	166	330	194	118	1.278
VISUAIS	%	5,9%	30,9%	13,0%	25,8%	15,2%	9,2%	100,0%
GEOGRAFIA	N	454	2.094	923	1.618	521	261	5.871

Continua...

	%	7,7%	35,7%	15,7%	27,6%	8,9%	4,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	86	473	196	400	193	107	1.455
	%	5,9%	32,5%	13,5%	27,5%	13,3%	7,4%	100,0%
ED. FÍSICA	N	133	925	654	1.768	917	527	4.924
	%	2,7%	18,8%	13,3%	35,9%	18,6%	10,7%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	20	130	55	157	78	39	479
	%	4,2%	27,1%	11,5%	32,8%	16,3%	8,1%	100,0%
MÚSICA	N	23	192	111	243	177	95	841
	%	2,7%	22,8%	13,2%	28,9%	21,0%	11,3%	100,0%
CIÊNCIAS	N	59	285	210	475	271	143	1.443
SOCIAIS	%	4,1%	19,8%	14,6%	32,9%	18,8%	9,9%	100,0%
TOTAL	N	7.124	27.447	10.546	20.159	8.134	4.259	77.669
	%	9,2%	35,3%	13,6%	26,0%	10,5%	5,5%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 03: Escolaridade dos pais dos estudantes que compõem a amostra das IES privadas

CURSO		Até que nível seu pai estudou?						TOTAL
		Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação	
MATEMÁTICA	N	360	1.873	686	882	243	72	4.116
	%	8,7%	45,5%	16,7%	21,4%	5,9%	1,7%	100,0%
LETRAS	N	1.378	5.279	1.809	2.682	980	255	12.383
	%	11,1%	42,6%	14,6%	21,7%	7,9%	2,1%	100,0%
FÍSICA	N	30	171	51	85	26	13	376
	%	8,0%	45,5%	13,6%	22,6%	6,9%	3,5%	100,0%
QUÍMICA	N	95	587	299	421	132	26	1.560
	%	6,1%	37,6%	19,2%	27,0%	8,5%	1,7%	100,0%
BIOLOGIA	N	427	2.677	1.152	2.066	810	238	7.370
	%	5,8%	36,3%	15,6%	28,0%	11,0%	3,2%	100,0%
PEDAGOGIA	N	8.905	34.445	8.001	10.553	3.148	625	65.677
	%	13,6%	52,4%	12,2%	16,1%	4,8%	1,0%	100,0%
HISTÓRIA	N	603	2.300	765	1.136	396	120	5.320
	%	11,3%	43,2%	14,4%	21,4%	7,4%	2,3%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	138	755	231	367	188	61	1.740
	%	7,9%	43,4%	13,3%	21,1%	10,8%	3,5%	100,0%
GEOGRAFIA	N	249	953	325	487	152	38	2.204
	%	11,3%	43,2%	14,7%	22,1%	6,9%	1,7%	100,0%
FILOSOFIA	N	248	828	242	309	123	26	1.776
	%	14,0%	46,6%	13,6%	17,4%	6,9%	1,5%	100,0%
ED. FÍSICA	N	689	4.598	2.570	4.758	1.768	493	14.876
	%	4,6%	30,9%	17,3%	32,0%	11,9%	3,3%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	9	82	35	82	40	9	257
	%	3,5%	31,9%	13,6%	31,9%	15,6%	3,5%	100,0%
MÚSICA	N	17	154	58	168	77	26	500
	%	3,4%	30,8%	11,6%	33,6%	15,4%	5,2%	100,0%
CIÊNCIAS	N	70	264	63	102	41	14	554

SOCIAIS	%	12,6%	47,7%	11,4%	18,4%	7,4%	2,5%	100,0%
TOTAL	N	13.218	54.966	16.287	24.098	8.124	2.016	118.709
	%	11,1%	46,3%	13,7%	20,3%	6,8%	1,7%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 04: Escolaridade das mães dos estudantes que compõem a amostra das IES privadas

CURSO		Até que nível de ensino sua mãe estudou?						TOTAL
		Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação	
MATEMÁTICA	N	300	1.716	693	972	288	153	4.122
	%	7,3%	41,6%	16,8%	23,6%	7,0%	3,7%	100,0%

Continua...

LETRAS	N	1.088	4.834	1.928	3.045	1.055	465	12.415
	%	8,8%	38,9%	15,5%	24,5%	8,5%	3,7%	100,0%
FÍSICA	N	20	154	58	92	31	22	377
	%	5,3%	40,8%	15,4%	24,4%	8,2%	5,8%	100,0%
QUÍMICA	N	79	531	282	473	136	62	1.563
	%	5,1%	34,0%	18,0%	30,3%	8,7%	4,0%	100,0%
BIOLOGIA	N	317	2.286	1.162	2.172	988	457	7.382
	%	4,3%	31,0%	15,7%	29,4%	13,4%	6,2%	100,0%
PEDAGOGIA	N	7.841	32.128	8.836	11.839	3.581	1.536	65.761
	%	11,9%	48,9%	13,4%	18,0%	5,4%	2,3%	100,0%
HISTÓRIA	N	518	2.086	798	1.263	450	207	5.322
	%	9,7%	39,2%	15,0%	23,7%	8,5%	3,9%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	139	693	224	352	211	120	1.739
	%	8,0%	39,9%	12,9%	20,2%	12,1%	6,9%	100,0%
GEOGRAFIA	N	191	876	357	508	174	94	2.200
	%	8,7%	39,8%	16,2%	23,1%	7,9%	4,3%	100,0%
FILOSOFIA	N	215	735	266	398	118	47	1.779
	%	12,1%	41,3%	15,0%	22,4%	6,6%	2,6%	100,0%
ED. FÍSICA	N	556	3.793	2.344	4.846	2.240	1.118	14.897
	%	3,7%	25,5%	15,7%	32,5%	15,0%	7,5%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	8	79	42	77	38	13	257
	%	3,1%	30,7%	16,3%	30,0%	14,8%	5,1%	100,0%
MÚSICA	N	19	137	73	133	90	48	500
	%	3,8%	27,4%	14,6%	26,6%	18,0%	9,6%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	68	241	70	111	47	23	560
	%	12,1%	43,0%	12,5%	19,8%	8,4%	4,1%	100,0%
TOTAL	N	11.359	50.289	17.133	26.281	9.447	4.365	118.874
	%	9,6%	42,3%	14,4%	22,1%	7,9%	3,7%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 05: pontuação das classes segundo o CCEB

CLASSE	PONTOS
A	45-100
B1	38-44
B2	29-37
C1	23-28
C2	17-22
D-E	0-16

Fonte: Critério de Classificação econômica Brasil – CCEB 2016.

Tabela 06: Estratos socioeconômicos do CCEB

ESTRATO SOCIOECONÔMICO	RENDA MÉDIA DOMICILIAR EM R$
A	20.888,00
B1	9.254,00
B2	4.852,00
C1	2.705,00
C2	1.625,00
D-E	768,00

Fonte: Critério de Classificação econômica Brasil – CCEB 2016.

Tabela 07: itens que pontuam no CCEB

ITENS PONTUADOS	QUANTIDADE				
	0	1	2	3	4 OU +
BANHEIROS	0	3	7	10	14
EMPREGADOS DOMÉSTICOS	0	3	7	10	13
AUTOMÓVEIS	0	3	5	8	11
MICROCOMPUTADOR	0	3	6	8	11
LAVA LOUÇA	0	3	6	6	6
GELADEIRA	0	2	3	5	5
FREEZER	0	2	4	6	6
LAVA ROUPA	0	2	4	6	6
MICRO-ONDAS	0	2	4	4	4
DVD	0	1	3	4	6
MOTOCICLETA	0	1	3	3	3
SECADOR DE ROUPAS	0	2	2	2	2

Fonte: Critério de Classificação econômica Brasil – CCEB 2016.

Tabela 08: o peso da escolaridade no CCEB

ESCOLARIDADE DA PESSOA DE REFERÊNCIA	
ANALFABETO/FUNDAMENTAL INCOMPLETO	0
FUNDAMENTAL I COMPLETO/FUNDAMENTAL II INCOMPLETO	1
FUNDAMENTAL II COMPLETO/MÉDIO INCOMPLETO	2
MÉDIO COMPLETO/SUPERIOR INCOMPLETO	4
SUPERIOR COMPLETO	7

Fonte: Critério de Classificação econômica Brasil – CCEB 2016.

A NATUREZA NA HISTÓRIA DAS COSMOVISÕES OCIDENTAIS: REFLEXÕES PARA UMA NOVA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Luciano Zilli
Idemar Vizolli

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar as várias cosmovisões ocidentais, percorrendo a história desde os gregos até os dias atuais, na tentativa de encontrar as causas da atual crise ecológica que põe em risco o futuro da vida no planeta. Pontos de referências para tal discussão é a reflexão do Papa Francisco (*Laudato Si'*, 2015) sobre a questão da crise ecológica, assim como o controverso programa governamental para expansão do agronegócio, o MATOPIBA, que se configura como uma real ameaça a um dos biomas mais importantes do território brasileiro: o Cerrado. Por fim, como resposta para a superação da crise é proposto o refreamento do consumismo, marca registrada da atual sociedade, e um olhar retroativo para a história, com o intuito de encontrar nas bases teóricas e culturais da civilização ocidental soluções para uma nova cosmovisão.

PALAVRAS-CHAVE: Natureza; ecologia; *Laudato Si'*; MATOPIBA

INTRODUÇÃO

Poucos assuntos têm sido tão estudados e debatidos na atualidade como a questão ecológica, ocupando mentes provenientes das mais variadas instituições e campos do saber, ganhando a atenção do grande público, por meio de debates e propagandas midiáticas, o que nos autoriza afirmar que a questão ecológica é, de fato, a grande questão do século. Cientistas conceituados ligados às mais renomadas instituições universitárias afirmam, para o espanto de todos, que a vida na terra está comprometida, e com data para acabar, se não for urgentemente tomadas medidas radicais a favor de uma nova ecologia, pautada no respeito à vida e no usufruto moderado e responsável dos recursos naturais.

O assunto vem sendo debatido há décadas e, no final dos anos 1980, Gattari (1997, p. 7) afirmava: "O planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a implantação da vida em sua superfície"; e ainda: "Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma

autêntica revolução política, social, e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais" (ibidem, p. 9).

O autor escrevia isso quando Chernobyl (1986) ainda gerava pânico entre os europeus, e a estocagem de milhares de ogivas nucleares poderia provocar um extermínio coletivo, se qualquer falha humana viesse a ser cometida. Nesse sentido, o autor chamava a atenção para o desequilíbrio ecológico, ou melhor, a desintegração das três ecologias por ele registradas, a saber, a do meio ambiente, a das relações sociais, e a da subjetividade humana, ou *ecosofia*, termo cunhado pelo autor para significar a complexidade da estrutura ecológica. Daí se conclui que o mundo que se deteriora lentamente é consequência do desequilíbrio dessas três ecologias: a do *meio ambiente*, que é explorado além dos limites pelo modelo econômico vigente, o capitalismo pós-industrial - ou Capitalismo Mundial Integrado, nas palavras do autor -, cujas consequências se manifestam, por exemplo, no descontrole das doenças virais incuráveis e nas ameaças nucleares; a das *relações sociais*, que desde o núcleo familiar 'ossificado' por padronização de comportamentos, o que reduz os relacionamentos humanos a sua mais pobre expressão, até a macroestrutura dos Estados, que são financiados pelo imperialismo do mercado mundial, que, por sua vez, nivela, num mesmo plano, os valores materiais, os bens culturais e naturais, reduzindo, obviamente, tudo isso à mercadoria; e por fim, a da *subjetividade humana*, ou ecologia mental, ameaçada pela massificação midiática, que impede o indivíduo de atingir o pleno equilíbrio psicológico – ou seja, tornar-se de fato sujeito -, que consiste em se relacionar harmoniosamente com o *socius*, com a psique e com a natureza. Consequência disso é a deterioração das relações humanas devido, sobretudo, a "um desconhecimento e uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto" (ibidem, p. 23).

Como se pode ver, o conceito de ecologia se alargou muito nas discussões atuais, abrangendo diversas dimensões compositivas da vida humana, e para compreendê-lo adequadamente é importante recavar na história a evolução conceitual de termos como natureza e mundo, por estarem na base da concepção contemporânea de ecologia. Como pretendemos demonstrar abaixo, a concepção de natureza nos diversos momentos da história ocidental determinou a visão de mundo – ou cosmovisão – das sociedades daquele período, determinando também os modos de se relacionar com a natureza, com o coletivo e com a própria subjetividade.

Iniciaremos por analisar o conceito de *physis*, e seu correspondente latino *natura*, na filosofia grega, passando à análise do conceito de mundo como criação divina (dita *ex nihilo*, do nada) na teologia cristã antiga e medieval, para, só então, compreendermos a concepção moderna de natureza como 'máquina', quando ainda os rudimentares esforços científicos da época começavam a demonstrar que a terra era um planeta em movimento, deslocando-a para a periferia do sistema solar. Desta forma, o sistema geocêntrico, que perdurava há séculos, dava lugar à concepção heliocêntrica do mundo, redimensionando não só o lugar da terra no sistema solar, mas também o lugar do homem no mundo e na sociedade. Completaremos nossa reflexão analisando algumas declarações do Papa Francisco, na sua recente carta encíclica *Laudato Si'*, onde o pontífice chama a atenção das nações para a urgência de medidas políticas que refreiem o usufruto desmedido dos recursos naturais do planeta, que não só põe em risco o futuro da vida na terra, mas que já causa um profundo prejuízo às nações mais pobres, que estão excluídas da lógica do mercado, o que lhes acentua ainda mais o índice de miséria. Por fim, a modo de exemplo, apresentaremos, em linhas gerais, um dos maiores programas do governo federal, denominado MATOPIBA, que pretende expandir ao máximo as fronteiras do agronegócio, sob o pretexto de progresso, o que necessariamente levará a um desmatamento nunca visto, sobretudo, do cerrado brasileiro, pondo em risco de extinção a fauna e flora, típicas e únicas dessa região, além de erradicar daí, os povos indígenas, comunidades quilombolas e populações locais que têm lutado para resistir a essa força esmagadora.

PHYSIS E NATURA: CONCEPÇÕES DE NATUREZA NO PENSAMENTO GRECO-ROMANO

Os gregos expressavam o conceito de natureza através do termo *physis*, dando a entender: a) O processo de crescimento ou gênese de todas as coisas, pois a *physis* está no princípio e no fim de tudo o que existe, como força, energia, que conduz tudo desde sua origem até o seu fim, dando razão e sentido a todas as coisas; b) A substância física da qual eram feitas as coisas, o *archè* (princípio); c) Princípio interno organizador, a estrutura das coisas (cf. PETERS, 1974, p.189-190). Por sua vez, *physis* se contrapõe ao conceito de *tèchne* (arte, artesanato), atividade tipicamente humana, devido às capacidades do homem de construir coisas. A *physis* é o cosmo, o natural, em oposição

ao artificial, produto das mãos humanas, que, por sua vez, só pode criar a partir do já criado.

Na mitologia grega, *Physis* era a divindade primordial da natureza. De beleza incontestável é este poema órfico, dedicado a *Physis*, Mãe de todos os seres, onde se louva a Mãe Natureza, que tudo gera e tudo conserva, sendo Ela mesma não gerada por ninguém. Transcrevemos alguns trechos abaixo:

> Ó Natureza, deusa mãe de todos, mãe de muitos engenhos,
> celeste, anciã soberana, nume que muito engendra;
> a tudo subjuga sem ser subjugada, governadora oniluzente,
> onipotente, suprema entre todos.
> Imperecível, primogênita legendária, glorificada,
> da noite e constelada, luzidia difícil de conter,
> bem torneado rastro silente no girar dos ciclos,
> pura magistrada dos Deuses, perfeita e imperfeita,
> partilhada por todos, só tu de nada partilhas,
> pai de si mesma e sem pai, amável, muito alegre, magna,
> bem flórea tecelã, amiga, repleta de misturas, hábil,
> hegêmone, senhora vital, donzela toda nutriz,
> a autossuficiente Justiça e a Persuasão de muitos nomes das Graças (...)
> (Hino Órfico 10, trad. R. Brunhara)

Na filosofia, Aristóteles chama os primeiros filósofos de *physikoi*, ou físicos (naturalistas), justamente por se interessarem pela *physis* de todas as coisas. De fato, para os pré-socráticos, a *physis* é substância viva, divina, imortal, indestrutível, princípio do movimento. Ao buscar o *archè* (princípio) das coisas, esses primeiros filósofos, na verdade, perscrutavam a própria natureza, na tentativa de encontrar nela mesma a força que a animava e a conduzia ao seu *telos* (fim). Para esses filósofos, não há um criador da natureza, pois ela mesma, na qualidade de *physis*, é princípio de tudo o que surge e desaparece (cf. KESSELRING, 2000, p. 156).

Em Platão *physis* se confunde com *psyche*, uma vez que a 'alma' é o motor de tudo que vive, lembrando que a alma em Platão se opõe a corpo, do qual ela procura se liberar para contemplar as ideias originárias. Devemos recordar que para Platão, o real não é o que está nesse mundo, entendido como aparência, mas as ideias originárias, que existem numa outra ordem, e que determinam tudo o que existe nesse mundo de aparências e efêmero. Não é difícil de imaginar num sistema como esse o lugar que a natureza ocupa. De fato, em Platão, a natureza é uma cópia imperfeita das ideias das quais se originaram, e sua importância se restringe em provocar a alma a ascender, por meio da dialética, à verdadeira realidade, que transcende esse mundo.

Para Aristóteles, discípulo de Platão e crítico de sua doutrina, a *physis* é "o princípio e a causa do movimento e do repouso para as coisas em que está imediatamente presente" (PETERS, 1974, p. 190). É esse movimento natural que faz todos os seres tenderem para o seu fim natural. Por isso, os objetos pesados tendem para baixo e os leves, como o fogo, tendem para cima. Já para os seres vivos, o princípio do movimento é a *psyche*, ou alma, princípio imaterial, forma dos corpos, tripartida, de acordo com a classificação dos seres: vegetativa, animal e racional, sendo o ser humano o único que possui as três, o que lhe capacita prever suas ações, daí agir eticamente. Além do mais, o ser humano é o único capaz de compreender a estrutura do universo, e dar-lhe sentido.

Na filosofia de época helenística, os estóicos darão à *physis* um novo significado: "No seu papel imanente e ativo a *physis* é o *logos* (razão) e, ao nível do existente individual, os *logoi spermatikoi* (razões germinais)" (ibidem, p. 191; a tradução em parênteses é nossa). Os estóicos identificaram a *physis* com o fogo e esse com Deus, logo, a *physis* é um princípio divino e divinizante. Pelo fato dos homens estarem obrigados a agir de acordo com a natureza, a *physis* constitui, então, um princípio moral, como afirma Sêneca, representante do estoicismo tardio romano: "Costumamos dizer que o bem supremo consiste em viver de acordo com a natureza. A natureza gerou-nos tanto para a contemplação, quanto para a ação" (SENECA, 2009, p. 24).

Os romanos traduziram *physis* por *natura*, conceito derivado do verbo *nasci* (nascer). Heidegger afirmou que a tradução latina de *physis* por *natura* consistiu num desvio de significado caracterizado e característico. Há quem discorde dessa afirmação. É o caso de Fontanier, que analisa a obra *De Rerum Natura* (Sobre a Natureza das Coisas) do epicurista romano Lucrécio, onde já no título de sua obra "anuncia que tratará tanto da natureza das coisas como de sua contínua gênese" (FONTANIER, 2007, p. 95). Daí, *natura* designa "'o que é' uma coisa, seus caracteres próprios e originais – inatos, quando se trata de seres vivos (...). Como *physis*, natura designa, por outro lado, a natureza universal, ou seja, a totalidade das coisas existentes que se impõe e se opõe ao homem" (idem).

Em suma, a concepção greco-romana de natureza, expressada pelos conceitos de *physis* e *natura*, nos permite compreender a cosmovisão da antiguidade pagã: o mundo é sustentado por uma força inerente a ele próprio, a *physis*, que o gera e o ordena para o seu fim. Logo, a transgressão das leis que o regem, também essas determinadas pela

physis, é considerado um ato imoral, pois põe em risco o próprio equilíbrio do universo. O homem é parte da natureza, nela é gerado, depende dela, se realiza nela e nela se consumará.

A CRIAÇÃO *EX NIHILO*: A NATUREZA NO PENSAMENTO CRISTÃO

O cristianismo, religião de matriz judaica, introduziu na cosmologia um conceito muito estranho ao pensamento greco-romano, a saber, o conceito de criação a partir do nada (*ex nihilo*). As primeiras páginas da Bíblia se abrem com o belíssimo poema da criação do mundo, como obra de Deus: "No princípio Deus criou o céu e a terra. A terra estava deserta e vazia, as trevas cobriam o abismo (...). E Deus disse (...). E assim se fez" (Gn 1,2.3.9). Seu poder criador dá ao caos forma e sentido. O homem, ápice da criação, é criado para ser no mundo "imagem e semelhança" sua (Gn 1,26), e não mero produto do acaso. O mundo, distinto de Deus, embora de beleza extraordinária e em muitos aspectos misterioso, é mera criatura, por meio dele, pode-se presumir a existência de uma mente ordenadora e geradora, que, não só cria, mas é capaz de mantê-lo em pleno funcionamento.

Autores cristãos, desde os primórdios, tentaram entender a criação do mundo a partir do mistério da encarnação de Cristo, o Filho de Deus. Assim São João, no Prólogo de seu Evangelho, reflete:

> No princípio era a Palavra (*lógos*), e a Palavra estava junto de Deus, e a Palavra era Deus. Ela existia, no princípio, junto de Deus. Tudo foi feito por meio dela, e sem ela nada foi feito de tudo o que existe (...). E a Palavra se fez carne e veio morar entre nós (Jo 1,1-3.14 /trad. CNBB).

Nessa ótica, o mundo é resultado da ação eficaz da Palavra/Razão (*lógos*) de Deus, daí resulta o fato do mundo não ser caótico, mas um todo ordenado e criado pela sapientíssima vontade de Deus, ou melhor, pelo poder de sua Palavra, que, no tempo, se manifestou no homem Jesus Cristo.

Característica marcante do cristianismo primitivo é a síntese teórico-cultural empreendida em favor de vários elementos oriundos do paganismo, ao mesmo tempo em que expurgava aqueles que não condiziam ou não serviam para fundamentar a sua doutrina. Nesse contexto, quem melhor representou essa geração foi Santo Agostinho (354-430), bispo de Hipona, norte da África, espírito especulador e inquieto, que transitou entre as várias correntes filosóficas de sua época, até cair atônito diante do

mistério do Deus cristão. Assuntos de sua vastíssima obra literária, que chegou a nós quase na íntegra, são os temas da criação do mundo, o problema do mal, do livre arbítrio, da natureza de Deus como Uno e Trino (dogma da Santíssima Trindade), da dualidade antropológica corpo e alma, e aqui Agostinho remonta a Platão, sobretudo, no que toca à imortalidade da alma.

Sua cosmologia é a cristã, logo, entende a criação do mundo como um ato da vontade de Deus, que já a tinha concebida em sua mente desde toda a eternidade. O mundo é também um ato da bondade divina, logo, tudo o que existe é bom e belo, porém incomparavelmente inferior à bondade e beleza divinas. O trecho abaixo exemplifica bem o pensamento agostiniano:

> Nada havia, fora de Vós, com que os pudésseis criar, ó Trindade Una e Unidade Trina. Do nada, pois, fizeste o céu e a terra, àquele, grande, e a esta, pequena, porque sois onipotente e bom para criardes tudo bom: um céu grande e uma terra pequena. Só Vós existíeis, e nada mais. Deste nada fizestes o céu e a terra, duas coisas: uma perto de Vós, outra perto do nada; uma que só a Vós tem como superior, outra que nada tem inferior a ela. (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 347)

De nota é a ideia de mundo ainda presente em Agostinho, em parte, herdada da cosmologia antiga: céu e terra formam um todo harmônico, onde o céu é essa capota sobre a qual habita Deus, enquanto sob a terra nada existe, por ser ela uma plataforma imóvel. É nesse espaço harmonioso que nossa vida terrena transcorre, toda beleza e bondade de Deus podem ser apreendidas contemplando as criaturas, e o próprio homem, que de alguma maneira trazem as digitais de seu artífice. À diferença dos gregos, que acreditavam que os deuses haviam apenas dado forma à matéria caótica e eterna, mas não criado, o mundo, entendido em chave cristã, conforme expõe Agostinho, só existe porque Deus o desejou e foi capaz de lhe dar o ser.

Apesar da beleza do mundo revelar o poder de seu criador, prescindindo de Deus, as belezas mundanas podem entorpecer a alma e afastá-la completamente de sua fonte originária. Nesse estado de embriaguês intelectual, Santo Agostinho viveu por muitos anos, até que se convertesse ao cristianismo. As belezas do mundo o haviam seduzido, e seus sentidos não lhe permitiam que sua alma ascendesse à contemplação do criador. Nesse ponto, temos um bom exemplo da influência platônica no pensamento de Agostinho, bem expresso nesse famoso passo de *Confissões*:

> Tarde Vos amei, ó Beleza tão antiga e tão nova, tarde Vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu, lá fora, a procurar-Vos! Disforme, lançava-

> me sobre estas formosuras que criastes. Estáveis comigo e eu não estava Convosco! (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 285)

Outro grande pensador medieval, São Tomás de Aquino (1225-1274), também encontrará na natureza, ou na criação, as vias que conduzem a razão a Deus. Embora o fundamento de sua filosofia seja Aristóteles, e não Platão como em Agostinho, a Sagrada Escritura continua sendo a grande autoridade para fundamentar seu pensamento. Sendo Deus o criador do mundo, tudo o que foi criado é efeito dessa 'causa primeira incausada'. Por isso, a razão humana, mesmo se não conhecesse a revelação divina contida nas Escrituras, como no caso dos pensadores gregos, seria capaz de provar a existência de Deus pela simples observação da natureza. Sobre isso, afirma Mattos (apud STO. TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 9): "A razão pode provar a existência de Deus através das cinco vias, todas de ordem realista: considera-se alguns aspectos da realidade dada pelos sentidos como o efeito do qual se procura a causa".

Assim, as famosas 'Cinco Vias' de Tomás de Aquino, são, na verdade, intuições da razão, que se depara com um mundo carente de significado, incapaz de se auto-reger, que só pode existir e se sustentar presumindo a existência de um criador, qual mente capaz de pensá-lo, criá-lo de modo ordenado e mantê-lo existindo.

Por fim, para os medievais, como para o salmista bíblico, "os céus narram a glória de Deus; o firmamento anuncia a obra de suas mãos" (Sl 19,1); desta certeza bíblica se pode concluir sob qual prisma se encarava a natureza: por ser obra de Deus, passível de revelá-lo, a natureza, se não divinizada, era contemplada com reverência, seus mistérios eram respeitados e qualquer estudo ou utilização de seus recursos que pusessem em risco sua integridade e genuinidade era condenado, sob risco de pena capital.

O MUNDO-MÁQUINA: O MODERNISMO E A CONCEPÇÃO MECANICISTA DA NATUREZA

O dogmatismo medieval, ao mesmo tempo que conservou por muitos séculos sua cosmovisão, levou-a ao esgotamento enquanto uma nova tendência começava a despontar. O mundo moderno, marcado inicialmente pelo humanismo e o renascimento da cultura clássica, aos poucos, suplanta o mundo fechado e limitado dos medievais.

O que marca o início da Idade Moderna, no que toca à ciência natural, é o

desenvolvimento do método experimental, sobretudo, por Francis Bacon, o que será seguido e aperfeiçoado posteriormente por grandes cientistas interessados pelas leis que regem o cosmos, como Galileu Galilei. A esse ponto, astrônomos como Copérnico e Kepler já haviam 'recolocado' o Sol em seu devido lugar, ou seja, no centro do sistema solar. O sistema geocêntrico medieval, mesmo a contragosto das autoridades religiosas, ao poucos, sedia lugar a uma nova cosmovisão: a heliocêntrica. Obviamente, tudo isso influenciou o modo das pessoas pensarem o mundo no qual estavam inseridas.

Outro ponto fundamental na tentativa de superar a mentalidade medieval foi o pensamento do filósofo francês René Descartes. Sua mais conhecida sentença "Penso, logo existo" (Discurso do Método), ou *cogito cartesiano*, é muito significativa se considerarmos o fato de ter sido essa a única alternativa de Descartes diante da dúvida metódica que o obrigava a duvidar de tudo, inclusive da própria existência. O *cogito* levou Descartes a dividir a realidade em duas: *res cogitans* (coisa do pensamento) e *res extensa* (coisa extensa, ou seja, o corpo, a matéria). A primazia do pensamento fundamentada nessa filosofia, conhecida justamente por racionalismo, levou a 'coisificação' da matéria, relegando-a a um segundo plano, que culminou no mecanicismo do século XVII.

Interessante notar que Descartes admite, em consonância à tradição, a existência da *res divina* (substância divina), porém já não é mais Deus a ter a primazia em seu sistema filosófico, embora seja ele o criador do mundo e aquele que capacitou o homem a pensar, inclusive em um ser capaz criá-lo. Se na Idade Média o mundo e seus mistérios serviam de *vias* para a mente na busca de uma 'causa primeira', em Descartes, isso não é mais possível, embora ele se sirva das 'provas' cosmológicas, mas sempre a partir do *cogito*. Somente a certeza do próprio pensamento pode garantir a certeza do mundo e de Deus. Daí o porquê de muitos considerá-lo o primeiro moderno.

O mundo moderno se caracteriza pelo determinismo das leis. Conhecendo as leis, pode-se 'medir' o mundo, ou prever os fenômenos, o que leva o homem não mais olhar para a natureza como uma realidade revestida por um 'halo misterioso', mas como uma máquina, passível de ser operada, apenas conhecidas suas regras, transformadas em leis pelas ciências empíricas, que se julgam capazes de conhecer tudo o que diz respeito aos fenômenos naturais. Se numa primeira fase da Idade Moderna Deus cria o mundo e lhe imprime leis capazes de regê-lo, aos poucos, o homem moderno passará a prescindir de Deus até seu completo abandono, delegando somente à razão o encargo de tudo esquadrinhar e determinar. É isso que fica evidente no famoso diálogo entre Napoleão

Bonaparte e Pierre Simon Laplace, autor de uma obra intitulada *Mecânica Celeste*: "*Napoleão*: Monsenhor Laplace, por que o criador não foi mencionado em seu livro de Mecânica celeste? – *Laplace*: Sua Excelência, eu não preciso dessa hipótese" (apud GLEISER, 2010, p. 190).

O perfil do pensamento moderno, com todas suas conquistas para o conhecimento, é bem ilustrado nesse comentário de Gleiser (idem):

> O universo medieval, finito e limitado, foi substituído pelo infinito de Newton, a morada de Deus infinitamente poderoso. O poder (mas não a intenção) do dogmatismo religioso de influenciar a evolução da ciência já não existia. Especulações escolásticas não podiam mais substituir resultados científicos obtidos a partir da interação entre teoria e experimento.

Falando sobre a magnitude que a ciência havia atingido no século XVII, Gleiser afirma (idem): "O mundo físico foi reduzido a partículas maciças interagindo sob a ação de forças, conforme ditado pelas três leis do movimento e pela lei gravitacional de Newton". Nesse mundo mecanizado, o determinismo, como afirmamos acima, é uma característica marcante dessa nova concepção da natureza: "Se conhecêssemos as posições e velocidades de todos os objetos num certo sistema em um dado instante, então, usando as leis de Newton, seria, em princípio, possível prever as posições dos objetos em qualquer momento do passado ou do futuro!" (idem). Tal previsão só é possível num mundo concebido como uma máquina, complicada, mas passível de ser compreendida e operada, por possuir leis inalteráveis e calculáveis.

A natureza, nessa nova cosmovisão, não será mais analisada a partir das categorias metafísicas de Aristóteles e seus continuadores, mas, entendida como *res extensa*, extensão e movimento, matéria pura, será a matemática a se impor como critério de análise e verdade. Daí boa parte dos mais influentes pensadores desse período ser matemáticos e priorizar a experiência em detrimento das disputas metafísicas.

A TCNOCIÊNCIA: A NATUREZA CONCEBIDA NA ERA DA DITADURA DA TÉCNICA

Com a hegemonia do capitalismo, como modo de produção vigente no mundo contemporâneo, as relações do homem com a natureza mudaram drasticamente. A produção de bens de consumo passa a depender da manipulação dos recursos naturais

por meio de técnicas cada vez mais sofisticadas. O avanço das ciências, nos mais diversos campos do saber, produz tecnologia jamais pensada em épocas precedentes, capaz de prodígios extraordinários, que leva o homem contemporâneo a olhar o mundo sob novas perspectivas. A ciência a serviço da tecnologia (tecnociência) gera o capital, enriquecendo algumas poucas nações, enquanto outras se encontram em situação de completa miséria, em total dependência daquelas que se converteram nos 'senhores' do mundo.

Nessa nova cosmovisão, o consumo dos bens produzidos pelas novas tecnologias redimensiona as relações entre os indivíduos e desses para com a natureza. Entre os indivíduos predominará da lógica do 'ter' sobre o 'ser', quando o valor de uma pessoa dependerá do quanto ela é capaz de produzir e consumir; enquanto a relação do homem para com a natureza se determina pelas concepções materialistas e naturalistas, que reduzem a natureza à pura matéria, fonte original e fundamento de tudo o que existe, não restando nada para além do natural-material, sendo a realidade empírica seu próprio limite. Sendo assim, a mínima abertura para o metafísico é rechaçada, pois a natureza é capaz de se explicar como causa e mantenedora de si mesma.

Enfim, a visão de mundo que emerge dessa nova consciência resulta mecanicista, utilitarista e antropocêntrica (BOFF, 2016, p. 27), pois o homem se sente no direito de explorar a natureza sem considerar o seu ciclo regenerativo, reduzindo-a a fonte de recursos para a realização de projetos audaciosos, que vão desde a produção em massa dos mais diversos produtos para o consumo diário de uma população cada vez mais disposta a comprar tudo o que lhe possa proporcionar conforto e prazer, até a alteração do curso de rios, do desmatamento de considerável parte de matas nativas, pondo em risco a sobrevivência da fauna e da flora, que têm anualmente milhares de suas espécies extintas - fala-se de 250 mil espécies exterminadas a cada ano! (BOFF, 2016, p. 31). Além disso, o mais alarmante são as pesquisas realizadas no campo da energia nuclear, capazes de produzir armar de destruição em massa, que podem destruir por completo a vida na terra em pouquíssimo tempo.

Esse paradigma cosmológico, que foi se instalando desde os albores da modernidade, alguns cientistas o chamam de *antropoceno*, cujas principais características consistem, como procuramos exemplificar acima, em "liquidar com as condições ecológicas que nos permitem manter nossa civilização e a vida humana neste esplendoroso planeta" (ibidem, p. 27). Em contrapartida, se quisermos que a vida subsista nesse 'esplendoroso planeta' que se degrada rapidamente, faz-se necessário, e

com urgência, uma mudança de paradigma: do *antropoceno*, era de destruição, ao *ecozoico*, definido como uma era em que o ecológico seja "a realidade central a partir da qual se organizam as demais atividades humanas, principalmente a econômica, de sorte que se preserve o capital natural e se atenda as necessidades de toda a comunidade-vida, presente e futura" (idem).

LAUDATO SI': REFLEXÕES DO PAPA FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA *'CASA COMUM'*

Diante dessa situação tão alarmante na qual se encontra o planeta terra, são muito significativas as reflexões do Papa Francisco, atual pontífice da Igreja Católica Romana, que num certo ponto se converte em um forte apelo a toda comunidade humana, especialmente aos governos das nações, a respeito da responsabilidade comum para com o planeta que tenta sobreviver a uma crise sem precedente, crise, vale lembrar, causada pelo homem. As palavras do Papa se tornam ainda mais significativas se considerarmos o fato de ele ser não apenas um líder religioso, mas também um chefe de estado, o que torna seu apelo ainda mais pungente.

Inspirado na espiritualidade de são Francisco de Assis, o frade medieval que louvava a Deus (*Laudato Si'*) por seu 'irmão Sol' e sua 'irmã Lua', criaturas divinas, o Papa convoca a humanidade a um ato de reverência filial à mãe Terra, que sobrevive gemendo, devido ao crescente desrespeito pelos seus limites:

> 'Laudato si', mi' Signore – Louvado sejas, meu Senhor', cantava São Francisco de Assis. Neste gracioso cântico, recordava-nos que a nossa casa comum se pode comparar ora a uma irmã, com quem partilhamos a existência, ora a uma boa mãe, que nos acolhe nos seus braços: 'Louvado sejas, meu Senhor, pela nossa irmã, a mãe terra, que nos sustenta e governa e produz variados frutos com flores coloridas e verduras'" (*Laudato Si'* 1).

Articulado de forma simples e compreensível, a partir do conhecido método teológico-pastoral *ver, julgar, agir e celebrar*, muito explorado pelas igrejas da América Latina (BOFF, 2016. p. 175-184), a Carta Encíclica *Laudato Si'* (citada por nós pela sigla LS, seguida pelo numero do parágrafo) do pontífice, publicada em 2015, procura dialogar com a ciência e a partir dela, assim como chamar ao diálogo amistoso todos aqueles que deveriam se responsabilizar pelo bem-comum, a saber, o governo das nações e os detentores da economia global.

No momento do *ver*, o texto traça o perfil da atual crise ecológica, denunciando as principais causas da deterioração do planeta, a saber, a poluição e as mudanças climáticas, causadas pela cultura do descarte; a questão da água e do saneamento básico, comprometida pelo esgotamento das fontes naturais hídricas, o que resulta na qualidade de vida, já comprometida, das populações carentes; a perda da biodiversidade, cujas consequências drásticas se faz notar na extinção de inúmeras espécies de animais e plantas, sobretudo, por ameaçar os grandes pulmões do planeta, "a Amazônia e a bacia fluvial do Congo, ou os grandes lençóis freáticos e os glaciares" (LS 38). Tudo isso tem por consequência imediata a deterioração da vida humana e a degradação social, que esta na base da desigualdade planetária, humana e natural, que afeta não apenas "os indivíduos, mas países inteiros, e obriga a pensar numa ética das relações internacionais" (LS 51). Por fim, desta análise se conclui que vivemos numa época marcada por uma dúplice injustiça, ecológica e social (BOFF, 2016, p. 179), e, segundo o pontífice, as opiniões sobre esse assunto são diversas, daí a necessidade de um intenso diálogo desprovido de qualquer interesse que não seja o de salvar o planeta: "Sobre muitas questões concretas, a Igreja não tem motivo para propor uma palavra definitiva e entende que deve escutar e promover o debate honesto entre os cientistas, respeitando a diversidade de opiniões" (LS 61).

O momento do *julgar* se apóia sobre duas vertentes, a bíblico-teológica e a científica. Na primeira, o papa apresenta os fundamentos bíblicos da criação do mundo por Deus, entendendo esse evento como um ato da suprema bondade divina, portanto tudo o que foi criado é bom, como narra o primeiro capítulo do Gênesis, a modo de refrão no amplo poema dedicado à criação. Nesse sentido, é interessante notar como o conceito de 'criação' vai além daquele de 'natureza':

> Na tradição judaico-cristã, dizer 'criação' é mais do que dizer natureza, porque tem a ver com um projeto do amor de Deus, onde cada criatura tem um valor e um significado. A natureza entende-se habitualmente como um sistema que se analisa, compreende e gere, mas a criação só se pode conceber como um dom que vem das mãos abertas do Pai de todos, como uma realidade iluminada pelo amor que nos chama a uma comunhão universal. (LS 76)

Lugar de destaque ocupa o homem nesse quadro idílico da criação. Por ser uma criatura especial – criado à imagem e semelhança de Deus (Gn 1,26) –, o homem é o responsável pela comunhão e harmonia do cosmos, pois a ele foi concedida a tarefa de 'dominar e subjugar a terra', o que não deve ser entendido como 'dizimar e destruir'. A

esse ponto, o pontífice reafirma a doutrina da igreja de que foi o pecado, entendido como um ato de orgulhosa desobediência do homem, que acarretou o desequilíbrio daquela harmonia primeva. Somente a providência divina pode devolver ao universo sua beleza original, e isso ocorre por meio da 'encarnação' do Filho de Deus, o *lógos*/palavra divino, e na medida em que os homens submeterem seus projetos ao projeto de Deus. A harmonia do universo, "composto por sistemas abertos que entram em comunicação uns com os outros" (LS 79) se dá na medida em que as diversas partes que o compõem deixar transparecer as "inumeráveis formas de relação e participação" (idem). Entendido como um todo harmônico, o universo não subsiste senão por meio da integração das partes. Nesse sentido, o papa alerta a comunidade científica pelo perigo da fragmentação do saber:

> A fragmentação do saber realiza a sua função no momento de se obter aplicações concretas, mas frequentemente leva a perder o sentido da totalidade, das relações que existem entre as coisas, do horizonte alargado: um sentido, que se torna irrelevante. (LS 110)

Ainda na etapa do *julgar*, no âmbito das ciências, o papa dedica atenção à análise da raiz da crise ecológica e conclui que essa crise é humana, causada por um antropocentrismo desmedido que vicia a ética, a política e a cultura. Daí a urgência em reinventar paradigmas que incentivem o homem contemporâneo a se abrir para o próximo e ser solidário para com todos. Motor da crise é a *tecnociência*, que se tornou *tecnocracia*, onde todos os setores da vida social são controlados pela ditadura da técnica, que submete tudo à sua lógica de domínio (BOFF, 2006, p. 179). Nas palavras do Papa:

> Não se consegue pensar que seja possível sustentar outro paradigma cultural e servir-se da técnica como mero instrumento, porque hoje o paradigma tecnocrático tornou-se tão dominante que é muito difícil prescindir dos seus recursos, e mais difícil ainda é utilizar os seus recursos sem ser dominados pela sua lógica (...). Reduzem-se assim a capacidade de decisão, a liberdade mais genuína e o espaço para a criatividade alternativa dos indivíduos. (LS 108)

Embora o papa reconheça a importância da ciência moderna, que trouxe tantos benefícios à humanidade, sem os quais não se pode imaginar a vida quotidiana, não deixa de condenar o desequilíbrio social e ecológico provocado pela voracidade da cultura atual, dominada pela técnica, escrava dos bens de consumo, que para produzi-los não respeita os limites da terra.

No momento do *agir*, o papa fala da importância de novas políticas, de uma nova educação e também de uma nova espiritualidade para o estabelecimento de uma 'ecologia integral', uma vez que o universo (lit. unidade na diversidade) é o UNO composto de muitas partes. Entre outras coisas, afirma:

> A cultura ecológica não se pode reduzir a uma série de respostas urgentes e parciais para os problemas que vão surgindo à volta da degradação ambiental, do esgotamento das reservas naturais e da poluição. Deveria ser um olhar diferente, um pensamento, uma política, um programa educativo, um estilo de vida e uma espiritualidade que oponham resistência ao avanço do paradigma tecnocrático. Caso contrário, até as melhores iniciativas ecologistas podem acabar bloqueadas na mesma lógica globalizada. Buscar apenas um remédio técnico para cada problema ambiental que aparece, é isolar coisas que, na realidade, estão interligadas e esconder os problemas verdadeiros e mais profundos do sistema mundial. (LS 111)

Assim, as políticas locais e internacionais devem incentivar e promover o bem-comum, só possível quando se reverter a lógica do 'ter' sobre o 'ser', imposta pelo capitalismo neoliberal. As religiões entre elas, e essas com a ciência, deveriam voltar a dialogar amistosamente, sem estranhamento e exclusão recíproca, pois tal diálogo é imprescindível para o futuro de ambas e para o bem-comum da humanidade, já que, segundo Francisco,

> A maior parte dos habitantes do planeta declara-se crente, e isto deveria levar as religiões a estabelecerem diálogo entre si, visando o cuidado da natureza, a defesa dos pobres, a construção duma trama de respeito e de fraternidade. De igual modo é indispensável um diálogo entre as próprias ciências, porque cada uma costuma fechar-se nos limites da sua própria linguagem, e a especialização tende a converter-se em isolamento e absolutização do próprio saber. (LS 201)

Em contrapartida, muita esperança deposita o papa no papel da educação, chegando a falar de um 'um desafio educativo' (LS 209) que deve culminar na "aliança entre a humanidade e o ambiente". O parágrafo sobre esse tema é tão significativo e claro que merece ser transcrito na íntegra:

> A educação ambiental tem vindo a ampliar os seus objetivos. Se, no começo, estava muito centrada na informação científica e na consciencialização e prevenção dos riscos ambientais, agora tende a incluir uma crítica dos 'mitos' da modernidade baseados na razão instrumental (individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras) e tende também a recuperar os distintos níveis de equilíbrio ecológico: o interior consigo mesmo, o solidário com os outros, o natural com todos os seres vivos, o espiritual com Deus. A educação ambiental deveria predispor-nos para dar este salto para o Mistério, do qual uma ética ecológica recebe o seu sentido

> mais profundo. Além disso, há educadores capazes de reordenar os itinerários pedagógicos duma ética ecológica, de modo que ajudem efetivamente a crescer na solidariedade, na responsabilidade e no cuidado assente na compaixão. (LS 210)

Quando, por fim, a humanidade se conscientizar de suas responsabilidades para com o planeta, e isso só acontecerá quando ocorrer uma sincera 'conversão ecológica', só possível através de uma 'espiritualidade ecológica', que despertará no interior de cada pessoa uma "paixão pelo cuidado do mundo" (LS 216), só então, o mundo poderá *celebrar* a vida em toda a sua profusão, pois o mundo não é uma coisa, mas um mistério a ser contemplado para a alegria e a paz da humanidade (LS 12). Somente assim nossa geração poderá ser lembrada pelas gerações futuras por despertar "uma nova reverência frente à vida" e "pela intensificação no compromisso pela justiça, pela paz e pela alegre celebração da vida" (LS 207).

O PROGRAMA MATOPIBA: "MATA O CERRADO E SEUS POVOS"

Por fim, queremos ilustrar o que dissemos acima, a saber, a crise ecológica que assola nosso planeta, expondo brevemente as principais consequências para o meio ambiente e para as populações locais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia (daí a sigla MATOPIBA), cujas áreas ainda não totalmente exploradas pelo agronegócio são alvo de muita polêmica por gerar um impacto ambiental sem precedente e pôr em risco boa parte do Cerrado, considerado um bioma único e impossível de ser reconstituído caso venha a ser degradado completamente, além de uma parte da Amazônia e da Caatinga.

Instituído pelo Decreto Presidencial nº 8.447, de maio de 2015, o Plano de Desenvolvimento Agrícola (PDA) MATOPIBA é considerado a última fronteira agrícola do Brasil e dá continuidade a programas mais antigos como o PRODECER (Programa de Cooperação Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento dos Cerrados I, II, III) e os projetos Campos Lindos e Formoso (PEREIRA; SÁNCHES, 2016, p. 1). Os objetivos desse audacioso programa, conforme apresentado pelos seus idealizadores, visa, de acordo com Gonçalves (2016) "promover e coordenar políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico sustentável fundado nas atividades agrícolas e pecuárias que resultem na melhoria da qualidade de vida da população". Todavia, o que

se constata não é exatamente isso, conforme a análise de Pereira e Sánches (ibidem, p. 1):

> Ao invés de progresso, o Matopiba causa severos impactos sociais e acentua ainda mais a destruição do meio ambiente e o desaparecimento dos pequenos rios e das nascentes; agrava a grilagem das terras e a violência física e psicológica contra as populações tradicionais; e intensifica as situações de trabalho escravo e as desigualdades sociais e econômicas, principalmente no campo. Este projeto também reforça o êxodo rural das pessoas do campo, forçando-as a mudarem-se para as cidades. Consequentemente, causando o agravamento da pobreza e o abandono forçado dos territórios.

É importante observar alguns dados numéricos para melhor compreendermos a dimensão do problema. A tabela abaixo mostra o território destinado às diversas atividades previstas pelo MATOPIBA, nos diversos estados onde está sendo implantado (PEREIRA; SÁNCHES, 2016, p. 1).

Estado	Território	Hectares	Municípios
Maranhão	32,77%	23,9 milhões	135
Tocantins	37,95%	27,7 milhões	139
Piauí	11,21%	8,2 milhões	33
Bahia	18,06%	13,2 milhões	30
Total		**73 milhões**	**337**

Além disso, o MATOPIBA compreende 31 microrregiões, abrigando uma população que chega a 25 milhões de habitantes, por onde se distribuem 28 territórios indígenas, 42 unidades de conservação ambiental, 865 assentamentos rurais e 34 territórios quilombolas (idem).

Dentre as populações que se dizem prejudicadas por esse programa, destaca-se a indígena, pelo apreço que essas populações têm pela terra e pela importância do território herdado dos ancestrais na vida desses povos para a manutenção de suas identidades, sendo impossível a sobrevivência de uma comunidade indígena erradicada de seu território. Daí a urgência da demarcação de seus territórios, uma ação que ainda enfrenta inúmeras dificuldades, sobretudo quando se confronta com programas de dimensões gigantescas, como o MATOPIBA, onde os interesses de poucos tendem a suplantar o direito de muitos.

Na tentativa de preservar os direitos e a identidade dos povos indígenas, malgrado os macro-desafios impostos pela política econômica atual, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), tem sido uma voz constante na defesa dos interesses desses povos desprivilegiados e sem as devidas condições de se defenderem à altura do problema. A missão do CIMI se apoia na própria história nacional, que desde a mais remota data, tem sido injusta com esses povos. Assim, no Plano Pastoral que orienta os trabalhos do CIMI (2015, p. 17) se afirma:

> A sociedade brasileira nasceu sob a égide da violência contra os povos indígenas e da superexploração dos trabalhadores. As guerras de extermínio, as bandeiras, a escravização dos índios, a busca incessante de subjugar e integrar constituíram uma ideologia marcadamente colonialista e etnocida.

Como fica claro no Plano Pastoral do CIMI (ibidem, p. 18), enquanto a lógica do mercado for determinada pelos interesses da política neoliberal, que prima pelo acúmulo individual de riquezas a qualquer preço, a natureza e os povos que dependem dela se verão ameaçados, pois os interesses de ambos divergem em vários âmbitos. Enquanto o agronegócio explora a terra para tirar dela o maior lucro possível, por meio de técnicas sofisticadas que dispensam mão-de-obra, daí o número considerável de desempregados nas regiões onde essas práticas chegaram, o indígena vê a natureza como mãe comum, por tirar dela o necessário para sua sobrevivência e de toda a sua comunidade, o que faz do extrativismo desses povos um modelo de vida coletiva em detrimento da lógica individualista imposta pelo modelo econômico vigente. Nesse caso, também se vê como as cosmovisões indígenas lhes asseguram um uso pacífico e harmonioso do solo, sendo um grande exemplo à sociedade consumista e individualista que tanto degrada a natureza.

Muito significativa nesse processo de defesa dos direitos dos povos indígenas, que implica também na defesa do meio ambiente, foi a 3ª. Assembléia dos Povos Indígenas do Goiás e Tocantins, realizada entre os dias 20 e 23 de junho de 2016, no Campus da UFT/Palmas, com o tema "Na defesa dos Direitos Constitucionais dos Povos Indígenas, resistimos e denunciamos os impactos do MATOPIBA nos territórios tradicionais". Nessa Assembléia, procurou-se descrever a real situação desses povos diante dos impactos que já se sente pela implantação do programa MATOPIBA e os danos acarretados ao Cerrado e às comunidades que dele dependem. O documento final,

intitulado *MATOPIBA: Mata o Cerrado e seus Povos*, dirigido ao Presidente da República, ao Ministério da Justiça, à FUNAI, ao Ministério Público Federal e a toda sociedade brasileira, constitui um verdadeiro ato de repúdio e de apelo a essas autoridades a rever as políticas que regulamentam a demarcação dos territórios indígenas, assim como a proteção desses territórios no que tange ao uso indevido de suas terras e recursos por qualquer entidade sem a devida autorização do Congresso Nacional, conforme rege a Constituição Federal de 1988, Art. 231 e 232. Mesmo conscientes dos inúmeros obstáculos a serem vencidos, esses povos continuam lutando pelos seus direitos e pela preservação da natureza que pode estar com seus dias contados, caso triunfe a ganância de poucos em detrimento dos direitos dessas minorias.

DESAFIOS PARA UMA NOVA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Desta breve análise, é possível concluir que as cosmovisões de cada época são fundamentais para determinar o comportamento do homem em relação ao mundo no qual ele próprio está inserido. A cultura ocidental, que encontra seus fundamentos no pensamento greco-romano, se desenvolveu em direção de uma concepção mecanicista, utilitarista e individualista da natureza, o que a levou a ser a causa da mais grave crise ecológica da história. Os riscos que o planeta corre devido a essa visão distorcida da natureza são reais e nos obrigam a mudanças urgentes de hábito. Esse é o grande desafio de nossa geração: criar uma nova cosmovisão.

As bases sobre as quais se erigirá essa nova cosmovisão devem ser aquelas propostas por autores como Felix Gattari, citado no início deste estudo, Leonardo Boff e o Papa Francisco, que falam da necessidade uma ecologia integral ou do equilíbrio entre as três ecologias, opiniões que, na realidade, convergem a uma conclusão semelhante: o mundo contemporâneo, determinado pela ditadura da técnica sobre a natureza, precisa se ‘re-conceber’, se reinventar, caso queira se sustentar como ‘casa comum’ às gerações vindouras. Para isso, servir-lhe-á considerar a história do pensamento e da cultura sobre a qual ele próprio se alicerçou, a saber, as contribuições ainda pertinentes das cosmovisões greco-romana e a confluência dessas na cosmovisão cristã. O materialismo puro, que mina toda abertura ao transcendente, pode ofuscar a visão, impedindo-a de ‘ver mais além’ que a pura matéria.

Se não somos mais capazes de imaginar a vida quotidiana sem os benefícios que a tecnologia nos proporciona, é necessário, porém, obedecer não aos ditames da técnica,

mas respeitar os limites da natureza. Os antigos sempre souberam viver em harmonia com a natureza, usufruindo de seus recursos como um dom de uma mãe generosa. A própria ciência hoje nos alerta para uma catástrofe futura e não muito distante, e somente a criatividade diante de tal crise poderá apontar novos rumos, criatividade que nos permitirá continuar a usufruir dos benefícios da tecnologia ao mesmo tempo em que nos comprometermos com a preservação de nossa casa comum.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA CNBB. São Paulo: Canção Nova; Brasília: Edições CNBB, 2009.

BOFF, Leonardo. A terra na palma da mão: Uma nova visão do planeta e da humanidade. Petrópolis: Vozes, 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. Plano Pastoral. Brasília: CIMI, 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso 24 de julho de 2016.

FONTANIER, Jean-Michel. Vocabulário Latino de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GLEISER, Marcelo. A dança do Universo. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GONÇALVES, Paulo Rogerio: O MATOPIBA e o desenvolvimento "destrutivista" do Cerrado. Disponível em < http://www.apato.org.br/documentos/artigo04.pdf> Acesso 24 de julho de 2016.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Trad: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HINO ÓRFICO 10 Natureza (Physis). Trad: Rafael Brunhara. Disponível em <http://primeiros-escritos.blogspot.com.br/2013/02/hino-orfico-10-natureza-physis.html> Acesso 24 de julho de 2016.

KESSELRING, T. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. Ciência & Ambiente, Santa Maria, Ano III, n. 5, p. 19-39, jul/dez, 1992.

MATOPIBA: MATA O CERRADO E SEUS POVOS (Documento Final da III Assembleia dos Povos Indígenas dos estados de Goiás e Tocantins). Disponível em

<http://cimi.org.br/pub/doc/DocumentoFinal_IIIAssembleia-povos-GO-TO-2016.pdf> Acesso 24 de julho de 2016.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica Laudato Si': Sobre o cuidado da Casa Comum. Brasília: Edições CNBB, 2015.

PEREIRA, Laudovina A.; SÁNCHES, Sara. MATOPIBA: Destrói a natureza e seus povos. Disponível em <http://cimi.org.br/pub/doc/folder-Matopiba_TO.pdf> Acesso 24 de julho de 2016.

PETERS, F. E. Termos Filosóficos Gregos: Um léxico histórico. Trad. Beatriz Rodrigues Barboza. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

SANTO AGOSTINHO. Confissões (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

STO TOMÁS DE AQUINO. O ente e a Essência (e outros). (Os Pensadores). Consultoria: Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SENECA. Da Tranquilidade da Alma (e outros). Porto Alegre: L&PM, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO FORMATIVA: A NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Nívea Maria Coelho Barbosa de Almeida
Darlene Araújo Gomes

RESUMO
A relevância que a avalição educacional tem adquirido em âmbito nacional e internacional, especialmente a partir dos anos 1990, tem repercutido nos intramuros da escola, suscitando reflexões acerca do real papel da avaliação nesse contexto. Duas são as principais vertentes avaliativas praticadas pelos professores: a classificatória e a formativa. Assim, indaga-se: como a avaliação formativa poderia contribuir com a melhoria da qualidade da educação, operando no sentido de auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Responder a esse e a outros questionamentos orientou na proposição do objetivo que foi compreender como é desenvolvido o processo de avaliação na escola, e como são encaminhados os resultados dessas avaliações, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos e o avanço nas aprendizagens propostas no currículo. A pesquisa promoveu uma análise qualitativa da realidade; a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, observação não participante, análise documental, análise dos cadernos dos alunos. Das conclusões do nosso estudo podemos destacar que a modalidade avaliativa se apresenta mais para classificatória que para formativa. Foi possível perceber que existem tentativas de melhorias das metodologias adotadas, assim, a

ressignificação das práticas encontra-se em processo de construção por parte da equipe pesquisada.

Palavras-chave: Aprendizagem Escolar, Avaliação Formativa, Metodologias.

INTRODUÇÃO

Muito se têm debatido nos meios acadêmicos e em âmbito escolar sobre a importância da avaliação da aprendizagem para o processo educativo. Luckesi (2011) delineou-a como componente do ato educativo. As formas de sua utilização assumida pelos professores definem qual função a mesma desempenha na educação. Políticas Públicas são pensadas e elaboradas a partir dos resultados das avaliações nacionais. A avaliação educacional nas últimas quatro décadas tem assumido o status de pedra angular da educação. Barreto (2001) fala do papel central que a avaliação tem assumido na formulação de políticas públicas de educação. Esse é um de seus papeis, o de reguladora, por parte do Estado, das ações ocorridas no interior da escola. Porém, quando a mesma possibilita ao aluno tomar consciência de sua situação de aprendizagem, ela assume o modelo de autorregulação. A esse respeito, Hadji (2001) comenta,

> A autorregulação torna-se a chave do sistema, peça mestra de todo o dispositivo pedagógico. Mas está claro que a força do dispositivo é ser pedagógico. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. (HADJI, 2001, p. 68).

Não se pode ignorar a importância desse instrumento como um dos pilares da educação. Porém, apesar das inúmeras possibilidades de utilização a favor das aprendizagens dos alunos e de sua emancipação social, a mesma tem sido vista e sentida com muita preocupação por parte daqueles que se sentem prejudicados por seus efeitos.

No que se refere ao papel da escola nesse contexto, tal fato se agrava ainda mais, tendo em vista que ao assumir tal postura (omissão e/ou reprodução) a escola se coloca na posição de "Aparelho Ideológico do Estado", como bem definiu Althusser e outros, em sua classificação dos aparelhos de reprodução das ideologias dominantes do Estado, os quais se colocam ou são colocados a serviço da manutenção do *status quo*, de uma minoria privilegiada. Excluindo, dessa forma, a qualquer preço, aqueles que de certa

forma não atendem aos ditames e interesses dessa sociedade de classes, onde os menos favorecidos são, via de regra, marginalizados, abandonados e, consequentemente, excluídos pela omissão ou ação ineficiente do Estado.

Os resultados das avaliações externas e em larga escala praticadas no Brasil, divulgados pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura. Revelam a baixa qualidade do ensino brasileiro. Apesar dos avanços percebidos nos últimos anos, especialmente na educação básica, ainda se constata que muitos alunos não conseguem avançar, e outros, não conseguem acompanhar. São impelidos a abandonar a escola.

Esse é um dos motivos que tem despertado críticas a respeito da avaliação da aprendizagem, tanto por parte de professores quanto de especialistas em educação, em razão das diversas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos e consequentemente nos paradigmas impostos por essa sociedade.

Elegemos como objetivo da pesquisa compreender como é desenvolvido o processo de avaliação na escola, e como são encaminhados os resultados dessas avaliações, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos e o avanço nas aprendizagens propostas no currículo.

A metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa foi do tipo qualitativo, os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação não participante.

Para Richardson, a pesquisa qualitativa se configura como uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social e por ter como objeto, "situações complexas ou estritamente particulares" (2010, p 80)

A entrevista semiestruturada contempla os objetivos deste estudo, por se tratar de instrumento que permitiu a compreensão dos discursos e do fazer docente, como também, por facultar um confronto entre as informações prestadas e o contexto observado. Assim, é possível constatar que na entrevista semiestruturada "a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influencias recíprocas entre quem pergunta e quem responde.

Participaram do estudo 02 professoras, 03 técnicos em educação e 50 alunos da 3ª série e 4º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo.

O estudo foi realizado em uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Conceição do Araguaia -PA.

O presente trabalho se estrutura nos seguintes termos: uma introdução que consiste nessa etapa em que estamos delineando o trabalho; uma sessão conceitual e histórica, outra sessão relatando os resultados e discussões do estudo e por fim, as considerações finais que abordarão a temática fazendo um fechamento das principais ideias e também apontando contribuições para a escola pesquisada para que a mesma possa refletir a respeito da avaliação praticada no seu contexto.

1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A trajetória da avaliação educacional é bem mais recente do que a prática de exames, os exames tiveram início fora do contexto escolar, e depois teriam sido introduzidos ali a fim de medir as aprendizagens dos alunos com o intuito de classifica-los em aptos e não aptos. A esse respeito, Afonso (2009, p.30) nos oferece sua contribuição quando afirma que "é, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controlo por parte do Estado dos processos de certificação". Esse mesmo autor, apoiando-se em Passeron (1970) atesta que a aplicação de exames ao longo dos anos tem sido feita para atender às burocracias estatais e privadas a fim de selecionar indivíduos, através de uma escala hierárquica produzida pela escola. Prática incrementada com o advento do Estado burguês e do capitalismo.

> A utilização de testes objetivos na sala de aula será igualmente vista como um reflexo do taylorismo que, enquanto forma de organização do trabalho, ganha uma grande importância e divulgação no começo do século. Nesse período, o Taylorismo na sala de aula traduziu-se na competição, hierarquia, uniformidade e, acima de tudo, mensuração individual por intermédio de testes objetivos. (AFONSO, 2009, p. 30).

Como se observa, a história da avaliação nas mais diferentes sociedades e culturas não diverge muito de um local para outro. Sua função primordial desde o início reporta-nos ao controle, à hierarquia, à classificação dos indivíduos, que, por via de regra, os conduz à exclusão, à dominação/submissão, ao sucesso/insucesso. No entanto, nas últimas décadas, tem-se discutido sobre formas mais democráticas e alternativas de se acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sem que com isso, se tenha

que sacrificar alguém, desencorajá-lo, excluí-lo. Tarefa árdua, tendo em vista a subordinação da escola à sociedade da qual faz parte.

Na tentativa de superarmos o paradigma do exame, cuja atenção se voltava para a promoção, para as provas, que normalmente "eram utilizadas pelos professores como instrumentos de ameaça e tortura", como denuncia Luckesi (2011, p. 36), práticas observadas e vividas no cotidiano das salas de aula, buscou-se a utilização de um outro parâmetro de acompanhamento das aprendizagens dos alunos – a avaliação – essa, a princípio tendo sido utilizada como "instrumento de disciplinamento dos alunos, sob a égide do medo" Luckesi (2011, p. 39). Foram-se avolumando cada vez mais as críticas a tais práticas, fato que tornou a pura aferição dos conhecimentos dissociada de um projeto pedagógico mais amplo, como algo inaceitável numa sociedade que se quer democrática e igualitária como é a nossa. Daí, a necessidade de se repensar um instrumento que fosse além dos dados quantitativos, da medida pura e pretensamente objetiva, esse instrumento caracterizou-se como a avaliação da aprendizagem escolar.

Nesse contexto, instrumentos de acompanhamento alternativos, como a avaliação, são colocados em evidência, cujos enfoques qualitativos sobrepõem-se aos quantitativos e, os resultados observados ao longo do processo, mais valorizados que o produto final obtido através de provas e exames. Numa perspectiva mediadora do processo de ensino-aprendizagem, Hoffman (2011, p. 31) declara que "a ação avaliativa torna-se mediadora à medida que focaliza o processo, transformando-se no elo entre tarefas de aprendizagem, e permitindo, ao final de uma trajetória do aluno, a análise global do seu desenvolvimento".

Visando o acompanhamento do currículo desenvolvido em sala de aula. Mas, sobretudo pela necessidade de dar respostas aos organismos internacionais e à sociedade em geral sobre as aprendizagens dos alunos, é que o Estado começou a incrementar uma série de avaliações em larga escala, como mecanismo de regulação e controle, abstraindo da escola, sua autonomia no que diz respeito à elaboração do currículo, às formas de avaliação, aos processos formativos de modo geral.

Barreto (2001, pp. 48, 49) esclarece que "tendo em conta o papel central que a avaliação tem assumido na formulação e implementação das políticas públicas de educação no país, "o eixo deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino."

Nessa onda de mudanças, a referida autora discute dois modelos de avaliação, que a partir dos anos 90, passaram a povoar os discursos educacionais no país: "um que se reporta à sua potencialidade emancipadora e o outro que deita raízes na função reguladora do Estado".

Para a autora,

> Essa mudança de enfoque, que explora sobretudo as relações intermediárias entre as análises macrossociais e as abordagens micro, vem possibilitando a paulatina superação da tradição crítico-reprodutivista. Esta última tradição, muito tendo contribuído para elucidar os condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente, gerou, como já assinalaram estudos anteriores, uma produção sobre o tema com acentuada conotação de denúncia, mas pouco subsidiou a proposição de enfoques alternativos. (BARRETO, 2001, p. 50)

Avoluma-se a defesa do paradigma emergente da avaliação qualitativa. Barreto (2001) ao comentar sobre sua pesquisa bibliográfica a respeito do assunto, conta que encontrou um grande número de textos, os quais apoiam-se em Habermas que propõe a avaliação do tipo emancipatório dentro do paradigma dialético. Entre eles cita Pedro Demo (1990) que, ao esclarecer sobre a qualidade na educação, expõe o seguinte:

> A quantidade e a qualidade constituem aspectos integrantes e indissociáveis da educação, na tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação de qualidade, distingue a qualidade formal – ligada ao domínio tecnológico – da qualidade política – voltada para a cidadania -, entendendo que uma não pode ser entendida sem a outra, nem tampouco pode ser substituída pela outra. A conotação política da qualidade da escola está menos na sua característica do que no controle democrático sobre ela exercido pela comunidade e pela sociedade em geral. (BARRETO, 2001, p. 51).

Pinto & Rocha (2011) fazem uma explanação sobre a origem e trajetória da avaliação na educação nacional, ressaltando a intensificação entre avaliação formativa e avaliação da aprendizagem, a primeira, vem ganhado força nos discursos nos últimos anos no Brasil, como opositora ao modelo de avaliação por objetivos e de caráter mais tecnicista proposta por Tyler (1949).

As autoras ressaltam que esse modelo, predominou no país por mais de três décadas, principalmente a partir dos anos 2000. Sobre isso discorrem:

> A intensificação das relações entre avaliação formativa e a avaliação da aprendizagem pode sugerir tratar-se de um fato novo. Porém, é importante dizer que isso não é, propriamente, verdadeiro. Vários autores dos artigos por nós

> analisados dão créditos a Scriven como o primeiro a utilizar o termo "avaliação formativa", em 1967, inserindo-o em suas discussões sobre currículos. Entretanto, aponta-se também que a expressão do uso desse termo ocorre através de Bloom em 1971, em destaque, no "Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar", publicado em 1983, com autoria de Benjamin Bloom, Thomas Hastings e George Madaus. (PINTO & ROCHA, 2011, p. 559)

Na tentativa de esclarecer a respeito da necessária superação do enfoque teórico comportamentalista proposto por Tyler, centrado na avaliação por objetivos, Hoffmann (2004), comenta que apesar das críticas feitas a esta abordagem de avaliação, esta encontra-se muito presente nas nossas práticas escolares; assim discorre

> Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionadas estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discute-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (HOFFMANN, 2004, p.34).

Contudo, a avaliação, tem sido utilizada pelos governos como forma de regulação do processo e também como prestação de contas aos organismos internacionais, estamos falando também da *accountability.*

Para melhor compreensão de como ocorreu a implantação no Brasil desse tipo de avaliação, Vieira e Pizzi (2010, p. 3) afirmam que "as primeiras discussões sobre a necessidade de se implantar um sistema de avaliação que pudesse ser aplicado em larga escala na educação do Brasil, ocorreram entre os anos de 1985 e1986." Desse período até os dias atuais, constata-se a grande evidencia que se tem dado a esse tipo de avaliação. Não iremos nos aprofundar no assunto por que não é o foco desse estudo.

Sabemos que as políticas de formação de professores tem avançado nos últimos anos no Brasil, porém, urge que se repense formas mais eficazes, que atendam as demandas da sociedade contemporânea. Essa questão será analisada no próximo tópico.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO

A formação do professor tem assumido o cerne dos debates educacionais no país. Sobressai-se nesse cenário a questão dessa formação em relação à prática avaliativa desenvolvida por ele nos intramuros da escola.

A necessidade de uma sólida formação dos professores para responderem às demandas educacionais e sociais vigentes tem sido abrigado no seio das políticas públicas, dos documentos legais e pontos de destaque nos discursos dos teóricos que se debruçam sobre o assunto, calorosos debates sobre o percurso formativo dos professores, as políticas públicas envidadas sobre o assunto ou a falta delas e as consequências dessa (de)formação, nos permitiu escrever esse tópico, a partir das análises dos seguintes autores: Nóvoa (1999); Pimenta(1997); Ferraço (2008) e outros,

Tais autores, lançam luz no caminho ao concordarem com a ideia de que os modelos hegemônicos de formação ditados pelos órgãos governamentais, tem sido recebido pelos docentes em alguns casos com certa repulsa e em outros com resignação, sobre esse aspecto Ferraço (2008) defende que cada escola, cada sala de aula, cada grupo de alunos/as, e de educadores/as, fazem história e, dessa forma, o patrimônio cultural presente não pode ser desconsiderado sob pena de mutilar a atividade docente. No chão da escola, manifestam-se diferentes interesses, histórias de vida, expectativas, ou seja, numa mesma escola, há diferentes currículos reais sendo tecidos nesse grupo (FERRAÇO, 2008, p 79)

Nessa linha de raciocínio, há que se refletir sobre o papel que o professor desempenha em sala de aula e que às vezes é ignorado pelos órgãos encarregados pela educação no país, nos estados e nos municípios.

Dessa forma, ao se pensar em formação dos professores, precisamos partir do ponto central que é nos indagarmos sobre questões como: quem é esse professor? O que ele pensa sobre os fins e objetivos da educação? Por que ele é professor e não escolheu outra profissão? Qual sua história de vida? Quais suas crenças, seus valores? Quem é o aluno para ele? Como ele vê seu papel na sociedade? Qual a importância da educação? Essas e outras indagações poderiam nortear um plano de formação profissional que atendesse aos reais interesses desses profissionais e das escolas em que atuam. Não basta falar em formação se essa ação se apresenta como medida autoritária e prescritiva. Ferraço (2008) completa essa ideia ao falar de caminhos para a construção de processos formativos com expectativas repletas de sentidos, argumenta ainda que, "essa formação precisa contemplar as complexas redes de saberes e práticas tecidas e compartilhadas priorizando aqueles aspectos que recusam os perversos processos de massificação

impostos pelo modelo de escola e conhecimento, que historicamente, tem priorizado medições, disciplinas hierarquizadas, causalidades, seriações, tempos e espaços absolutos" (FERRAÇO, 2008, p 73)

Pimenta (1997, p.6), fala de saberes da docência e identidade do professor em um artigo publicado, onde ressalta o papel central do professor na escola, mas periférico nas políticas públicas deste país. Essa autora reflete sobre os novos caminhos que estão se cruzando no percurso formativo do professor e discute sobre a importância de uma sólida formação inicial e contínua, ambas articuladas com a prática. Defende a importância da construção da identidade do professor pautada por pilares sólidos, assim defende "a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Defende a autora, que uma identidade profissional se constrói a partir da (re) significação da profissão e da revisão constante dos significados sociais desta.

Na formação inicial, os saberes que compõem a formação dos futuros professores, via de regra, são trabalhados desarticulados da prática, descontextualizados, sem muito significado para o aluno de hoje e que será o professor de amanhã.

Já na formação contínua, o que se observa, é uma aplicação de programas e projetos, via governos: federal, estadual e/ou municipal, sem nenhuma relação com o chão da escola, lugar comum da prática desses professores sem, contudo, refletir sobre suas práticas. Nóvoa (1992, p. 25) citado por Pimenta, propõe a formação de professores numa perspectiva reflexiva que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada".

Na perspectiva da viabilização de um projeto humano emancipatório, surge a necessidade da formação de professores reflexivos. Os quais possam indagar-se sobre seu trabalho, a sociedade global e local, as necessidades dos seus alunos e de forma a ajudá-los a supri-las, o que se espera da educação nessa sociedade capitalista e globalizada. Mas há que se interrogar: a quem interessa esse tipo de professor? Um professor com essas características permitiria as mazelas que ora acompanhamos no cenário nacional, e no interior da escola?

Nóvoa (1999) faz uma abordagem crítica em um artigo intitulado: "Os professores na Virada do Milênio" e aponta a chave de suas ideias ao referir-se ao excesso-pobreza, aplicado à análise da situação dos professores, quais sejam:

- Do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas.
- Do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores.
- Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas.
- Do excesso das "vozes" dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

O autor continua sua análise afirmando que "o excesso dos discursos esconde a pobreza das políticas, neste fim de século, não se veem surgirem propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário, as ambiguidades são permanentes" (NÓVOA, 1999, p. 3). Nos debates internacionais sobre a formação de professores, surge a necessidade de se voltar a figura do professor para o centro da escola e dos debates sobre a educação, pois acredita-se que sem uma formação sólida, de nada adiantarão políticas e planos para a melhoria da educação. Nóvoa (1999), nos alerta também para o caráter mercantilista que assumiu a educação nas últimas décadas. Daí o surgimento de variados cursos de formação de professores, algumas vezes terceirizados pelo Estado para instituições privadas, os quais visam apenas o lucro, não se comprometendo com a busca de soluções dos problemas que enfrenta a educação hoje.

O autor supracitado aponta o currículo fechado, pautado nos livros didáticos, nos materiais escolares, nos conhecimentos concebidos no interior das academias, descontextualizados da realidade da sala de aula, como pontos determinantes para a pobreza das práticas pedagógicas. O que se tem visto hoje é um grande número de docentes trabalhando de forma isolada, solitária, sem consistente preparação para assumir as atribuições que lhe são conferidas no ato em que assume uma ou mais turmas.

3 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Scriven (1967) apresentou uma proposição de avaliação somativa e formativa, como alternativa à tendência comportamentalista e tecnicista de avaliação educacional. Com enfoque nos programas de ensino e no acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Bloom e colaboradores, em 1971, publicaram o "Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar", resgatando as ideias de Scriven. Assim, em análise a esse material, pode-se qualificar este manual como uma obra essencialmente interessada em apresentar técnicas de avaliação, não alterando a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler.

Iniciam-se, a partir de 1980, estudos a respeito de avaliação educacional que defendem a importância de que esta seja um processo mais democrático. Dessa forma, autores de referência como Hadji (2001). Perrenoud (1999) e Afonso (2009) ganham destaque na defesa dessa modalidade de avaliação e apresentam os conceitos sobre a avaliação formativa.

Perrenoud em seu livro "Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas", publicado em 1999, aborda a avaliação formativa destacando que as mudanças necessárias para aprimorar a avaliação precisam tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Para o autor, "uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares" (PERRENOUD, 1999, p.15). Neste mesmo texto, Perrenoud destaca que a proposição do conceito de avaliação formativa, em muitas situações educacionais concretas, confronta-se com a avaliação tradicional instalada nas escolas, provocando um duplo sistema de avaliação: a avaliação tradicional como obrigação da nota aos pais e à administração escolar e a avaliação formativa, ganhando reconhecimento entre os educadores.

Mudando o foco das discussões acercada avaliação da aprendizagem dos alunos, essa abandona o foco central que era na escola, mais especificamente na sala de aula, para tomar proporções mais sistêmicas. Adquirindo contornos de um "processo de institucionalização dos sistemas de avaliação", Castro (2009, pp. 275) considera que a política que mais avançou no Brasil nos últimos quinze anos foi a da avaliação educacional. Defende que "independente dos motivos que levam à criação de sistemas

de avaliação parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade". Ao mesmo tempo em que reconhece esse avanço, a autora salienta que "se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que só agora as redes de ensino começam a aprender a usar, de modo eficiente, os resultados da avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos".

Assim, urge que se (re)signifique conceitos, procedimentos metodológicos e avaliativos para que a avaliação se constitua em instrumento de sucesso e não de fracasso para o aluno. Devemos ter como foco principal, a avaliação para as aprendizagens em detrimento do uso exacerbado da avaliação da aprendizagem, esta, como mero instrumento de medida, sem que oportunize aos envolvidos do processo as reflexões necessárias para a equidade no interior da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada numa escola de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. A mesma atende alunos do centro da cidade como também de bairros periféricos. Os sujeitos da pesquisa se constituíram em 02 docentes, 03 técnicos em educação e 50 alunos, de duas turmas de 3º Ano. A escolha das referidas turmas, se deu em decorrência de serem séries finais do I ciclo de aprendizagem.

O estudo revelou que na escola pesquisada, segundo os relatórios finais do ano de 2011, menos que 50% dos alunos possuem conhecimento alfabético, 20% lê fluentemente, 20% lê com dificuldade, 10% não lê, 20% apresentam dificuldade com a escrita, 38% apresentam dificuldades em cálculos e 48% não dominam conhecimentos da série anterior.

Após análise dos dados acima descritos, pode-se inferir que o nível de aprendizagem dos alunos das duas turmas apresenta uma situação desfavorável. Pois, se ao final de um ciclo de estudo onde a aprovação é automática, menos da metade dos alunos lê fluentemente, isso indica que ações precisam ser adotadas para a minimização da situação vislumbrada.

O documento de registro, constitui-se em um relatório bimestral, pelas professores sobre o desenvolvimento dos alunos, é documento oficial da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

A leitura desses relatórios nos mostrou que há uma padronização quanto aos registros, os relatos são quase os mesmos para todos os alunos.

Encontramos registros confusos, padronizados, que não correspondiam à real situação de aprendizagem dos alunos. O que se deduz de tais registros é que os mesmos são feitos como parte do trabalho burocrático desenvolvido pela escola, sem quase nenhuma relação com as necessidades reais dos alunos percebidas no processo. Sem uma reflexão a respeito do nível em que cada aluno se encontra. Não se visualizou o delineamento de ações e metas que direcionem os alunos ao nível desejado para a série/ano em que se encontram.

Outro instrumento de análise utilizado nessa pesquisa foi a observação das aulas, com o objetivo de desmistificar os significados, as condutas de alunos e professores, os valores que estão por trás das lentes que fazem ver e enxergar o aluno e suas aprendizagens, como também os pressupostos teóricos, filosóficos, antropológicos e pedagógicos que permeiam e dão suporte à ação pedagógica no interior das duas salas de aula.

4.1 Observações das Aulas

Foi possível observar a teia de relações tecida em cada uma delas. Analisamos posturas das professoras e dos alunos, acompanhamos aplicações de provas, correções das mesmas no quadro e analisamos cadernos dos alunos, com o objetivo de complementar nossas impressões a respeito do cenário em análise.

Durante quase todo o tempo em que estivemos nessa sala de aula, sempre houve algum tipo de prova, seja de tabuada, (todas copiadas no quadro- giz) Artes, e os demais componentes curriculares. Para as referidas provas não foram apresentados, parâmetros, nem objetivos de avaliação. A professora nos informou que seria para detectar as situações de aprendizagem. Porém, não observamos nenhuma ação direcionada à superação dessas dificuldades.

Observou-se a predominância do uso do quadro-giz. Durante todo o período de observação não se presenciou em das duas salas de aula a utilização de recursos diversificados. Como na outra sala observada, a prática diária consiste em copiar – responder- corrigir, e assim sucessivamente. Tal metodologia mostrou-se entediante para os alunos que demonstram total alheamento às aulas.

Contudo, apesar de algumas práticas adotadas não se apresentarem satisfatórias, constatamos no segundo semestre, um pequeno avanço com relação a alguns alunos da turma, principalmente àqueles que não copiavam do quadro. Quanto aos que não detinham as habilidades de leitura, visualizamos um pequeno avanço, mas ainda necessitam avançar mais, a fim de que todos, ao final do ano, possam prosseguir para a série seguinte detendo uma bagagem de conhecimentos necessários para a apreensão de novas aprendizagens.

Ao concluir as observações e comparando as atuações das duas docentes, podemos dizer que os perfis dessas profissionais são bastante diferentes. A primeira, por ser mais nova na profissão, demonstra se encontrar imobilizada frente aos problemas da turma e pela falta de apoio das famílias. Isso se agrava pela pouca experiência na docência, por ainda não ter adquirido as competências e habilidades necessárias ao trabalho e as formas possíveis de superação das dificuldades encontradas. Já a segunda, por encontrar-se a mais tempo na profissão apresenta maior segurança, porém, percebe-se a ausência de inovações metodológicas. As duas práticas apresentaram-se com elevada carga conteudista, metodologia esta que permeia todo o trabalho. Notou-se a ausência de ações no sentido da formação para a construção de valores e outras habilidades necessárias à formação.

4.2 Análises dos Cadernos dos Alunos

Analisarmos os cadernos de todos os alunos das duas turmas a fim de verificarmos como ocorre o acompanhamento dos registros em sala de aula e por entendermos que o caderno retrata a aula.

Quanto aos cadernos dos alunos da Prof. **P1,** no primeiro semestre observou-se que muitos alunos estavam com os mesmos sem registros, haja vista que, a maioria não dominava as habilidades de leitura e escrita. Na maioria dos cadernos faltava correção da docente e quando havia, era somente no sentido de verificação se os alunos fizeram ou não as tarefas. Traduzido na palavra "Visto", sem qualquer alusão às questões corretas e incorretas, como também sugestões de atividades complementares.

Já nos cadernos dos alunos da Prof**. P2,** verificou-se os mesmos problemas, no que se refere a ausência de registros de grande parte dos alunos, muitos deles por não possuírem as habilidades de leitura e escrita. Fato mais acentuado no primeiro semestre . Já no segundo semestre percebemos um avanço e alguns alunos que não copiavam

nada agora já copiam. A maioria dos cadernos é corrigida pela docente, além dos "visto" habitual, como forma de forçar o aluno a registrar as atividades, percebemos também que existem correções dos acertos e erros nas atividades. Porém, não se verificou a correção construtiva, isto é, aquela que aponta onde o aluno errou e as formas de resolver as questões de maneira correta. Também não observamos nenhuma atividade complementar dirigida aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

É possível afirmar que os cadernos dos alunos das duas turmas traduzem a falta de orientação do processo pedagógico; Apontamentos soltos, sem nexo, atividades meramente repetitivas, numa clara demonstração de reprodução pura e simples dos conteúdos. Atividades sem comandos nas questões, cópias de conteúdos prioritariamente de Língua Portuguesa e Matemática. Podemos afirmar que há quase uma ausência de conteúdos dos outros componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, mesmo tendo consciência dos limites da pesquisa, nos arriscamos a responder o objetivo central a que nos propomos no início deste estudo, concluindo que: a) o processo avaliativo desenvolvido na escola tem acontecido sem um embasamento teórico adequado que o oriente; b) Que o mesmo não tem atendido às determinações dos documentos legais como, LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e outro; c) Que falta um planejamento sistemático que o embase; d) Que não se vislumbrou uma discussão coletiva no sentido de se construir uma avaliação que de fato cumpra seu papel de mediadora no processo, visando dar respostas aos problemas de aprendizagem escolar e de defasagem de conhecimentos que ora se destacam na escola; e) que não basta aprovar os alunos de uma série para outra, o desafio é garantir a aprendizagem de Todos; f) que as concepções pedagógicas adotadas pelos atores da escola estão mais vinculadas às formas classificatórias e que as metodologias de avaliação adotadas tem se pautado nas provas de papel e lápis.

A tomada de decisão a partir dos dados coletados no sentido de se efetivar uma avaliação formativa, nos moldes que apresentamos na construção teórica desse estudo, ainda não é uma realidade nessa escola.

Das conclusões do estudo podemos destacar que; nas duas salas onde realizamos o estudo, a modalidade avaliativa se apresenta mais para classificatória que para

formativa, apontando que a avaliação praticada não tinha como foco central a aprendizagem e sim a nota.

Os documentos orientadores da prática avaliativa, se encontram incompletos e, portanto, não oferecem o suporte necessário ao trabalho dos professores.

Os critérios de avaliação são definidos individualmente pelos próprios docentes. Porém, apesar desses obstáculos, foi possível perceber que existem tentativas de melhorias das metodologias adotadas, tanto pelos docentes como pelos técnicos, assim, a ressignificação das práticas encontra-se em processo de construção.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo, Janela. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação***.** São Paulo: Cortez, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto. A Avaliação na Educação Básica Entre Dois Modelos**.** Artigo publicado no periódico *Educação e Sociedade*, n. 75.pp. 48-63, 2001.

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada***.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico***.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições.* São Paulo: Cortez, 22ª edição, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e Técnicas.* 3ª edição Revista e Ampliada, 2010.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Darlene Araújo Gomes
Idemar Vizolli
Adriana Demite Stephani

RESUMO

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) emerge das lutas e reivindicações dos movimentos sociais por uma educação do campo, visa à formação multidisciplinar e práticas docentes em grandes áreas do conhecimento, pretende formar um educador preocupado não apenas com a construção de conceitos, mas preparado para enfrentamentos e contradições presentes na universidade, na escola, nas comunidades, uma formação comprometida com a história, a cultura e os valores do meio rural. Trata-se de uma nova perspectiva formativa. Desta forma, objetiva-se neste trabalho, identificar as teses e dissertações que abordam a LEdoC, no recorte temporal de 2002 a 2012, apresentando o estado da arte sobre a temática. Caldart, Arroyo, Molina, dentre outros, nos deram o aporte teórico necessário para a compreensão do assunto pesquisado.

Palavras-chave: Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Estado da arte.

Introdução

A temática sobre a educação do campo ganhou a partir dos anos de 1980, os espaços nas discussões acadêmicas, especialmente em função do cenário sociopolítico e das lutas dos movimentos sociais. De acordo com Arroyo (2004), Caldart (2011), nos anos de 1990 ocorreram os primeiros Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERAs), os quais se configuraram como celeiro de novas experiências que refletiam a realidade da educação no meio rural, inclusive o surgimento da terminologia "educação do campo". Desta forma, faz-se necessário que os educadores que vão atuar no campo, compreendam a escola como um espaço social permeado de intencionalidades capaz de fazer a articulação entre as dimensões racionais e acadêmicas, em uma dimensão que privilegia o conhecimento do indivíduo sobre a sua realidade**.**

Neste contexto, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) desponta como uma garantia da efetivação de uma verdadeira democratização da educação pública. Na busca de valorizar o espaço campesino na construção desse projeto educacional, reconhece na Educação do Campo e nos processos formativos e culturais desse

contexto, as práticas que lá estão, e que, por meio de seus sujeitos, vêm realizando significativas conquistas. De acordo com Molina (2015, p. 152),

> os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

Desta forma, observando os cursos de formação de professores, desenvolvidos pelas universidades, na perspectiva dos movimentos sociais, vinculados a um projeto político de transformação social, comprometidos com a função social de produzir conhecimento enquanto possibilidade da emancipação humana, é que esta pesquisa objetiva contribuir com a ampliação das discussões sobre a Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo.

No que diz respeito à metodologia, realizamos um estudo sobre o estado da arte sobre os cursos de formação de professores do campo, com vistas a analisar o conhecimento produzido, tendo como objeto de pesquisa a "Educação do Campo" e o "Curso de Licenciatura em Educação do Campo" considerando-se as dissertações de mestrado e teses de doutorado concluídas no recorte temporal de 2002 a 2012. É crescente número de universidades públicas que ofertam a LEdoC, favorecendo o interesse de pesquisadores pela temática.

Pesquisas sobre educação do campo e formação de professores

As análises sobre o conhecimento produzido tendo como objeto de pesquisa a "Educação do Campo" e o "Curso de Licenciatura em Educação do Campo" nos levaram a constatar que tal conhecimento ainda se encontra em número reduzido, considerando-se as dissertações de mestrado e teses de doutorado concluídas, em comparação com outras áreas do conhecimento.

Porém, não podemos deixar de destacar que nas últimas décadas houve um aumento significativo de pesquisas na área e que isso ocorreu fruto dos intensos debates, discussões e implementações de políticas públicas para a educação do e para o homem do campo.

Beserra e Damasceno, em estudos realizados sobre a educação rural no Brasil, no recorte temporal das décadas de 1980 e1990, que tiveram como base produções de mestrado e doutorado do banco de dados de resumos e dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), afirmam que:

> A proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, se tomarmos como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira (BESERRA E DAMASCENO, 2004, p. 77).

As autoras salientam que o valor atribuído ao rural e a escassez de estudos na área, no período pesquisado, foram também frutos da dificuldade de financiamento de pesquisa e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o pesquisador reside. Ressaltam ainda, além desses motivos, que o desinteresse pela temática também foi proveniente do desinteresse do Estado pelas questões que envolvem os povos do campo.

As pesquisadoras separaram 102 produções, entre dissertações e teses publicadas no banco de dados da ANPEd, durante o período correspondente a 1981 – 1998 (17 anos), e que foram distribuídas pelas regiões do país da seguinte forma: Região Sudeste com 55 produções; Região Sul, com 26; Região Nordeste com 15 e a Região Centro-Oeste apresentou um total de 6 produções (BESERRA; DAMASCENO, 2004, p. 81).

Outras pesquisas mais recentes (com recorte temporal mais atual) já apontam um crescimento considerável de interesse pela temática. Almeida e Chamon (2012), em artigo publicado sobre as teses de doutorado produzidas com temática voltada à Educação do Campo, durante o período de 2001 a 2011 (interstício de 10 anos), encontraram 98 trabalhos no banco de teses da CAPES, com a utilização dos termos Educação do Campo, Educação Rural e Professores. Esse número é proporcionalmente maior que o apontado por Beserra e Damasceno (2000) nas quase duas décadas anteriores.

Almeida e Chamon (2012) analisaram 45 teses, sendo que 41 delas foram produzidas em instituições públicas e 04 em privadas, destacando-se as regiões sudeste e sul com os maiores números de produção: Sudeste - 44%; Sul – 27%; Centro-oeste – 9%; Nordeste – 16% e Norte – 4%.

Segundo essas autoras, a maioria das produções se concentram na região sudeste devido à quantidade de universidades e de cursos *lato e stricto sensu*, que também atendem às demandas de outros estados. A região Sul se destaca pelo fato das iniciativas demonstradas relacionadas à Educação do Campo, dos movimentos sociais e projetos voltados aos povos do campo.

Almeida e Chamon (2012) observam ainda que, no período de 2001 a 2011, houve um crescimento em relação às pesquisas sobre a Educação do Campo pelas universidades, assim distribuídos: 2001 – 01; 2002 – 01; 2003 – 04; 2004 – 01; 2005 – 02; 2006 – 02; 2007 – 5; 2008 – 6; 2009 – 13; 2010 – 2; 2011 – 08. Os estudos revelam o interesse que a Educação do Campo tem despertado na comunidade acadêmica, bem como, ressaltam a relação das universidades com os programas diretamente relacionados a essa temática como o PROCAMPO, o Projovem Campo, Programa Saberes da Terra, Escola Ativa, Pronera, entre outros.

Dentre os principais assuntos pesquisados, as autoras destacam os seguintes eixos: políticas públicas, as práticas educativas, os movimentos sociais, os projetos e programas relacionados à Educação do Campo e à Educação Rural, a Pedagogia da Alternância, a formação de professores e atuação dos professores e os sujeitos que fizeram parte das teses analisadas, como assentados, os povos ribeirinhos, os jovens do campo, as comunidades rurais e professores. As autoras salientam que:

> Em relação aos professores observou-se entrelaçamento de três fatores: a formação, a atuação e a prática educativa, sendo que esses fatores resultam em uma situação de interação mútua, pois quando é possibilitado ao professor que trabalha na zona rural um preparo voltado às necessidades do campo sua atuação passa a atingir seus alunos por meio de práticas contextualizadas. Simetricamente, as práticas contextualizadas dos professores retroagem sobre sua formação, construindo um novo saber sobre o campo e a educação (ALMEIDA; CHAMON, 2012, p. 15).

A pesquisa de Almeida e Chamon (2012) aponta a preocupação, nas teses estudadas, para o processo de formação inicial ou continuada para professores que atuam/atuarão no campo, tendo em vista as peculiaridades dessa realidade, assim como, um projeto pedagógico contextualizado, num processo direcionado ao desenvolvimento da comunidade do campo e emancipação dos seus sujeitos.

Neste sentido, Polon (2013), em artigo publicado sobre formação de professores para a educação do campo, considera relevante pesquisas sobre essa temática, pois os estudos que contemplam o estado da arte possibilitam o mapeamento e a discussão das

produções acadêmicas nos mais variados campos do conhecimento em vários aspectos e dimensões.

Contudo, não podemos deixar de destacar que nas últimas décadas houve um aumento significativo de pesquisas na área e que isso ocorreu fruto dos intensos debates, discussões e implementações de políticas públicas para a educação do e para o homem do campo.

Metodologia

A pesquisa assume a abordagem qualitativa, que para Godoy (1995, p. 58), o ambiente constitui-se fonte direta dos dados, e o "pesquisador é o instrumento chave, possui um caráter descritivo, o processo é o foco principal e não o resultado ou o produto". Assim, a pesquisa qualitativa busca, no rigor da investigação, produzir novos conhecimentos. Nesta perspectiva buscamos realizar o "estado da arte" sobre a Licenciatura em Educação do Campo.

Inicialmente, foi feita a revisão da literatura sobre o tema, e realizado um mapeamento no banco de dados da ANPEd, no recorte temporal de 2002 a 2012, utilizando as palavras-chave "educação superior do campo", por estarem diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, utilizamos os termos "Educação do Campo", "Formação de professores" e "educação superior do campo" para obtermos os resultados.

Os números de estudos listados diferiram quando usou-se filtros ou descritores diferentes, porém os dados obtidos que se aproximaram do objeto da pesquisa referiram-se aos termos: "educação superior do campo". Desse levantamento, foram selecionadas as produções que tratam dos cursos de licenciatura em educação do campo, do qual obteve-se como resultado um total de vinte e seis (26) produções, sendo que 10 (dez) abordaram a Educação do Campo com os temas: movimentos sociais e educação do campo, currículo e educação do campo, educação rural e políticas públicas, dentre outros mais genéricos; 11 (onze) produções tiveram a formação de professores do campo como tema central, utilizando como referência os programas: PRONERA, PROCAMPO e Saberes da Terra; 05 (cinco) produções tiveram a Licenciatura em Educação do Campo como objeto de estudo. Desta forma, todo o processo voltou-se para realizar o "estado da arte" sobre a LEdoC.

É pertinente ressaltar que esses 5 (cinco) trabalhos referendados sobre a Licenciatura em Educação do Campo (SANTOS, 2012; FÉLIX DOS SANTOS, 2011; MENESES, 2009; FERNANDES, 2009; CORDEIRO, 2009) são do período entre 2009 e 2012 – o que ilustra a recente criação dessa licenciatura específica –, e sobre os quais apresentamos em suas linhas gerais.

As produções sobre as Licenciaturas em Educação do Campo: perspectivas docentes

Santos (2012), em sua dissertação intitulada "A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília", desenvolvida junto à Universidade de Brasília (UnB), objetivou compreender a concepção de alternância desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB. A pesquisadora analisou a organização dos tempos formativos em Tempo Escola e Tempo Comunidade, onde destacou que a novidade da alternância no espaço universitário é que esta tem se apresentado como uma possibilidade da teoria na ação, repercutindo a materialização na realidade dos educandos. Isso porque, segundo a pesquisadora,

> [o] conhecimento produzido no espaço acadêmico só terá sentido, na produção da vida dos sujeitos que nele transitam, se servir para conhecerem um pouco mais de si mesmos e do mundo que os cerca. Fora dessa compreensão, o conhecimento científico perde seu princípio básico que é construir respostas para problemas reais, de sujeitos reais inseridos no processo histórico das construções humanas (SANTOS, 2012, p. 79).

Sobre a criação das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras, Santos (2012) assevera que estas foram criadas no conjunto dos direitos conquistados pelos movimentos sociais do campo na educação básica. Acrescenta-se também a estas conquistas o acesso ao ensino superior.

A pesquisadora analisou três categorias tomando como base questões centrais como: modelo de desenvolvimento em disputa no meio rural brasileiro vinculado ao debate da Educação do Campo; hegemonia/contra hegemonia; formação humana, educação como totalidade e alternância.

De acordo com Santos (2012), os dados obtidos na pesquisa indicaram que a concepção de alternância que está sendo construída na Licenciatura em Educação do Campo na UnB pretende estabelecer uma estreita interligação entre os tempos formativos, Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), o que considera

fundamental. A autora salienta que realizar um curso tendo a alternância como mediadora da organização do trabalho pedagógico ainda constitui-se em um desafio, na medida em que os educadores vão se apropriando das intencionalidades políticas e pedagógicas contidas na proposição da LEdoC.

Félix dos Santos (2011), em sua tese de doutorado intitulada "Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo", desenvolvida junto a Universidade Federal da Bahia (UFBA), teve como objetivo central a análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo e a sua proposição de formação para a docência multidisciplinar, tendo como base a categoria da universalidade e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista, para a investigação, a referência foi o materialismo histórico-dialético.

O pesquisador partiu do pressuposto de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores desde os anos 1990.

Félix dos Santos (2011) defendeu a tese da necessidade da apropriação da categoria universalidade como resposta ao falso dilema levantado pelos relativistas de o princípio da universalidade do gênero humano e da cultura apresenta caráter etnocêntrico, neutro e dominador. O autor demonstrou que a universalidade, numa perspectiva marxista, não tem relação alguma com a visão positivista, capitalista e lógico-formal criticada pelas análises relativistas culturais e epistemológicas. Para o pesquisador, a universalidade, em sua dimensão dialética, é a chave para a compreensão das especificidades.

O pesquisador assevera que enfrentar as forças das pedagogias reacionárias orientadoras da formação de professores e da educação em geral exige a construção de pedagogias revolucionárias, que combatam e desenvolvam proposições e experiências tanto nos aspectos dos fundamentos teóricos quanto no fazer em educação no sentido da transição à Emancipação Humana.

Félix dos Santos (2011), ao analisar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da Licenciatura em Educação do Campo, questionou se o campo tem um grau de especificidade tal que requeira uma licenciatura específica para atuação naquelas localidades. A sua conclusão é negativa, o que para ele não impede a

dedicação de esforços constantes em relação à formação de professores e de outros profissionais oriundos da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade.

Meneses (2009), em sua dissertação desenvolvida pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo tema foi "Pedagogia da Terra e a formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN", objetivou analisar a organização curricular dos cursos de nível superior para Formação de Professores do Campo, na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa, de cunho qualitativo, do tipo documental e com abordagem dialética materialista histórica, buscou também identificar, nos cursos, os fundamentos teóricos que lhes dão sustentação. Para tal pesquisa, utilizou as seguintes categorias: emancipação e práxis.

A pesquisadora conclui que as propostas curriculares analisadas apresentam uma concepção bastante avançada de educação, porém, são observados limites das mesmas em sua institucionalização, pois necessitam de uma abertura institucional ainda não concretizada: "há dificuldade para se criar um currículo diferenciado, especialmente porque o currículo analisado é o mesmo do curso regular" (MENESES, 2009, p. 121).

Meneses (2009) afirma ainda que os objetivos/metodologia estão presentes na proposta, ainda que de forma geral e conceitual: concepção de educação como prática humana; concepção de método com base na relação teoria-prática, ação-reflexão; nos objetivos de emancipação. Todavia, a pesquisadora afirma que não foi possível visualizar a materialidade dessa realidade nas duas propostas analisadas.

A autora conclui que, a análise dos dois projetos denuncia a dificuldade em romper com estruturas rígidas tanto no acesso quanto na organização curricular e do trabalho pedagógico no interior de uma universidade.

A dissertação de Flavia Azevedo Fernandes (2009), intitulada "Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte", desenvolvida junto a UnB, busca contribuir com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo, para a qual utilizou duas categorias de análises: o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais.

Na análise dos dados, a autora constatou a evidência de tensões decorrentes entre as gestões do movimento e da universidade. O currículo por alternância constitui um desafio, pois a relação tempo-escola e tempo-comunidade ainda não é entendida nem pelo projeto do curso, nem pelos sujeitos nele envolvidos, cabendo à universidade o

desafio de repensar as relações de produção do conhecimento e as práticas pedagógicas a partir das demandas da Educação do Campo.

A tese de doutorado "A relação teoria-prática do Curso de Formação de Professores do Campo na UFPA", desenvolvida por Cordeiro (2009) junto a UFRN, apresentou dados sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos e professores no Curso de Formação de Educadores do Campo, realizadas em parceria entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A pesquisa analisa as condições educativas que se desenvolvem no Curso de Pedagogia da Terra, da UFPA e teve como objetivo estratégico investigar sobre os elementos facilitadores da articulação teoria-prática nos procedimentos metodológicos do Curso, embasados nas discussões de Paulo Freire.

Entre esses elementos, Cordeiro (2009) identifica o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade, pois oportunizam a realização do que caracteriza a práxis (ação-reflexão-ação) e a utilização da pesquisa como meio de inserção na realidade e à participação coletiva.

Assim, Meneses (2009) destaca a função social das pesquisas na área,

> uma vez que denunciam a marginalidade da educação do campo nas políticas públicas, a fragilidade com que a formação de professores tem caminhado e a precariedade da realidade das escolas localizadas no campo, por outro lado anunciam as potencialidades das experiências educativas em movimento. As pesquisas também apresentam a preocupação de discutir o problema rural da perspectiva da própria população a que se destina (MENESES, 2009, p. 34).

Além destes trabalhos, localizamos no Banco de Teses e dissertações da CAPES outros que realizam as suas pesquisas a partir da análise de Licenciaturas em Educação do Campo, como os de Zancanella (2007) e Barbosa (2012).

Observamos, por meio do estudo realizado, que toda e qualquer pesquisa sobre a Educação do Campo, a despeito de suas intencionalidades, deve fundar-se no processo histórico, situado num tempo e espaço que carecem de uma fundamentação baseada na reflexão e compreensão da realidade de seus próprios sujeitos.

Considerações finais

Os estudos que abordam exclusivamente a temática da LEdoC ainda são poucos, talvez porque configuram uma novidade no meio acadêmico. A partir do levantamento do estado da arte que realizamos, buscamos incorporar, nas discussões a que nos propomos, as expectativas e os desafios na formação de professores do campo, enunciados em tais estudos. Os mesmos apontam a criação da LEdoC como uma política pública para a educação do campo, que aos poucos vêm se institucionalizando nas universidades públicas, e nesse processo, há muitos desafios postos à sua materialização, pois a organização do trabalho pedagógico, constitui-se um formato novo dentro da academia, o que requer novos olhares, novas pedagogias.

Não pretendemos esgotar este assunto, sem antes manifestar a sua importância e o quanto necessita ser estudado, não apenas por sua relevância e novidade, mas principalmente por compreender que uma nova forma de produção do conhecimento está se instituindo no âmbito das universidades.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Banco de dados. Disponível em: http://www.anped11.com/relatorio/Relatorio_busca_assunto.php?categoria=11&Submit2=Selecionar. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

ALMEIDA, A. L; CHAMON, E. M. Q. Educação do Campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades.** Niterói/RJ, 03 a 06 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT01%20Movimentos%20sociais%20e%20desigualdades/EDUCA%C7%C3O%20DO%20CAMPO%20O%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DE%20TESES%20PRODUZIDAS>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

ARROYO. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? IN: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95- 121.

BESERRA, B.; DAMASCENO, M.N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa.** São Paulo: v. 30, n. 1, p. 73 -89, jan./abri. 2004.

CORDEIRO, G. N. K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

FÉLIX DOS SANTOS, C. E. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

FERNANDES, F. A. **Um estudo de caso do curso de pedagogia da terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2009. 132 f. Dissertação (mestrado acadêmico em educação), Universidade de Brasília, DF, 2009.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

MENESES, M. A. **A pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf> Acesso em: 10 janeiro 2016.

POLON, S. A. M. Desafios e perspectivas sobre formação de professores na educação do campo. In: **5º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão**. 2013. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2013/ciepg/down.php?id=99&q=1>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado. 163 p. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

MEMÓRIAS AUTOETNOGRÁFICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: PROFESSOR REFLEXIVO OU REFLEXÃO DO PROFESSOR?

Marcos Felipe Gonçalves Maia[20]
Etiene Fabbrin Pires Oliveira[21]

[20] Mestre em Educação (UFT). Especialista em Educação e Direitos Humanos (UnB). Bacharel em Biblioteconomia (UnB). Licenciando em Biologia (UFT). E-mail: marcosmaia@uft.edu.br

Resumo: Esta pesquisa traz um relato do estágio supervisionado um em Biologia. Objetiva compreender o processo de vivência, percepção e compreensão da prática docente durante o referido estágio no Colégio Dom Alano, em Palmas, Tocantins. Como recurso metodológico foi utilizada a autoetnografia com aportes da pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. Apresenta como categorias analíticas a reflexão do professor, sua atuação política e ética, as dificuldades da atuação docente em sala de aula, a baixa atuação interdisciplinar e a dificuldade de se trabalhar com aulas práticas. Conclui reforçando a importância da reflexão coletiva ultrapassando a simples reflexão na ação do conceito de professor reflexivo, isto é, um trabalho coletivo na e pela pólis.

Palavras-chave: Prática docente. Formação inicial. Educação a distância.

Abstract: This research reports the first practicum stage of biology undergraduate study. It aims to understand the process of experiencing, perception and understanding of teaching practice during the internship at Dom Alano Elementary and High School, in Palmas, Tocantins, Brazil. As a methodological resource was used the autoethnography with qualitative research contributions of a phenomenological approach. It presents as analytical categories the reflection of the teacher, his political and ethical performance, the difficulties of teaching in the classroom, the low interdisciplinary performance and the difficulty of working with practical classes. It concludes by reinforcing the importance of collective reflection by overcoming the simple reflection on the action of the concept of reflective practitioner, that is, a collective work in and by the polis.

Keywords: Pedagogical practice. Initial teacher education. Distance learning.

Introdução

Este texto foca num processo do existir humano: ensino/aprendizagem. Apresenta um relato autoetnográfico como narrativa e memória de vida e de experiência no estágio supervisionado um do curso de Biologia a distância da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O estágio se deu no Colégio Estadual Dom Alano Marie du Noday, na cidade de Palmas, Tocantins, durante os meses de abril e maio de 2017. O nome da escola homenageia o segundo bispo da cidade de Porto Nacional, que viveu de 1899 a 1985, nasceu na França, e morreu no Brasil. Foi uma figura importante no processo de criação do Estado do Tocantins. A escola localiza-se na região central de Palmas.

[21] Doutora em Geociências (UFRGS). Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM). Professora do curso de Biologia (UFT). E-mail: tinadefel@yahoo.com.br

O atual território do Tocantins já fora pertencente ao Estado de Goiás. A delimitação desse novo Estado se deu com a Constituição Federal de 1988. Entretanto, seu movimento separatista teve início ainda no período colonial brasileiro (1500-1822). Sua fundação se deu em 1º de janeiro de 1989. Este Estado está situado na região Norte do Brasil, possui 139 municípios e tem a cidade de Palmas como sua capital. Apesar de estar na Amazônia Legal, sua vegetação dominante é o Cerrado. Possui dois grandes rios, o Araguaia e o Tocantins. Seu clima é predominantemente tropical com duas estações bem demarcadas: a seca e a chuvosa (NASCIMENTO, 2011).

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo governo federal brasileiro para enfrentar o problema da formação de professores (quantitativo e qualitativo). Esse sistema foi instituído pelo Decreto 5.800/2006 como um regime de colaboração entre união, estados, distrito federal e municípios. Mas desde 1996 pode-se perceber a origem do sistema UAB: por meio do Decreto 1.917 de 27 de maio de 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SED) no Ministério da Educação (MEC), que desenvolveu diversas ações para essa modalidade, tais como Proinfo, TVEscola e a UAB, que foi concretizada com o primeiro edital UAB, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005 (GUIA, 2013, p. 6).

Silva e Cezari (2015) afirmam que o curso de licenciatura em Biologia EAD da Universidade Federal do Tocantins (UFT) surgiu a partir do Consórcio Setentrional, construído por 10 universidades, no ano de 2004. Sua primeira turma teve início de suas atividades em 2006. No campus[22] de Porto Nacional, um dos polos EAD da UFT, 80% dos alunos são mulheres, 94% advindos de escolas públicas, 67% são moradores de cidades vizinhas do polo de Porto Nacional (SILVA; CEZARI, 2015). Esta modalidade de ensino tem como uma de suas possíveis funções a democratização de acesso ao conhecimento por meio dessa modalidade para a população carente do Tocantins (SILVA; CEZARI, 2015).

> O curso é realizado em oito módulos contendo três eixos de caráter interdisciplinar, eixo pedagógico, eixo biologia, sociedade e conhecimento e eixo biológico. [...] o currículo foi assim organizado na expectativa de fomentar uma formação interdisciplinar do licenciado, atendendo ao projeto Pró-Licenciatura do MEC, que orienta a articulação explícita entre teoria pedagógica e prática docente ao longo do curso, que tenha forte orientação interdisciplinar, que

[22] A UFT tem uma estrutura *multicampi* (são oito ao todo em sete cidades: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis). O curso de Biologia EAD está presente nos campus de Araguaína, Arraias, Gurupi e Porto Nacional.

> apresente discussão pertinente a questões inerentes ao jovem e ao adolescente e, sobretudo que trate os diversos conteúdos de forma contextualizada (ACOSTA; CEZARI, 2014, p. 57).

Com o objetivo de compreender o processo de vivência, percepção e compreensão da prática docente durante o estágio supervisionado I em Biologia no Colégio Dom Alano, esta pesquisa se fundamenta na perspectiva qualitativa fenomenológica. Compreendemos que a realidade não é dada, nem estanque, mas construída e percebida, sempre mutável num eterno vir-a-ser onde a subjetividade não é um fenômeno estanque e universal, mas contextualizada e perspectival (BICUDO, 2011; MAIA; ROCHA, 2017; MERLEAU-PONTY, 2011). Buscamos também o aporte de uma etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação de fundamentação fenomenológica para a pesquisa em educação (MACEDO, 2010). Esta abordagem compreende as interconexões e a contextualização da vida a partir de uma inter-subjetividade.

Em busca de um referencial teórico

O estágio supervisionado é um momento formativo que se dá no ambiente de futuro trabalho do educando. No processo de formação docente esta prática é essencial e possibilita "que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais, no preparo para a inserção profissional" (LIMA; PIMENTA, 2004, p. 43).

O estágio supervisionado como exercício do aprender a ensinar não é um momento de "aprender fazendo", mas um reencontro com a humanidade do ensinar e educar; do reencontro com o docente/discente; do reconhecimento da incompletude humana e o reconhecimento de que ensinar é específico do humano (FREIRE, 1996; MESQUITA, 2010).

O estágio é um momento formativo, um aprendizado. Especificamente sobre o aprender a se tornar professor do ensino de ciências a literatura aponta alguns pré-requisitos: domínio do conteúdo, criticidade, promoção de aprendizagem significativa (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011), capacidade de aplicação de teorias contemporâneas (GIL-PEREZ, 2003), didática e prática pedagógica (PIMENTA, 2005). Nesse sentido, quem ensina ciências deve ser capaz de olhá-la como uma possível ferramenta, dentre várias, para compreensão do mundo (CHASSOT, 2006).

É importante ressaltar ainda que o estágio e o currículo formal na formação inicial do licenciando, em qualquer área do conhecimento, não deve ser distanciado das realidades das escolas (PIMENTA, 2005). Por isso, Pimenta (2005) destaca a necessidade de contextualização da experiência de vida acumulada sobre o que é ser professor, o conhecimento do conteúdo que será trabalhado em sala de aula e os saberes pedagógicos, tais como a didática, por exemplo, podem e devem ser trabalhados desde o começo da graduação e/ou revistos no processo de formação inicial, passando pelos estágios e também pela formação continuada como saberes dos professores nos extensos e complexificados processos de formação e profissionalidade docente.

Nesse cenário do que é ser professor, como pensar a formação docente e suas políticas, um conceito se manifestou: o professor reflexivo. O que é, como se forma e quais suas críticas?

Professor reflexivo: "gênese e crítica de um conceito"

O conceito de professor reflexivo perpassa a compreensão do que é formação de professores (PIMENTA, 2012). Como se dá essa formação? Por meio de um curso técnico, superior ou de pós-graduação? Qual a intencionalidade nessa formação? Para que precisamos de professores? Como são formadas e como são pensadas e articuladas essas formações?

No seio de um processo de transformação da educação, Donald Schön (1983) chamou atenção para um novo conceito: professor reflexivo. Com sua concepção de reflexão-na-ação é possível perceber a atuação de um professor que se deixa maravilhar-se pela vida e vivência da sala de aula, por uma reflexão que se dá no próprio ato de ensinar. Sua visão perpassa a política de formação de professores ao afirmar que a formação docente deve se assemelhar a formação nas artes, onde os alunos já aprendem fazendo mesmo antes de saber fazer (SCHÖN, 1992), uma aproximação entre teoria e prática. Para ele, o professor reflexivo é o que faz o processo tríplice de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esse novo conceito, para Selma Pimenta (2005), mesmo com suas críticas, é um rompimento, ou transformação do paradigma da formação docente.

No mesmo caminho de Schön, Isabel Alarcão (2001) afirma que a escola precisa ser reflexiva para conseguir caminhar num cenário incerto e altamente cambiante que é o momento da globalização. E para tal a escola que se pretende reflexiva precisa ser

entendida como dinâmica, isto é, ser capaz de desenvolver-se ecologicamente na relação do local com o global.

Aqui fica evidente que a responsabilização pela mudança e transformação recairia sobre os professores quase que exclusivamente. Em ambos autores (SCHÖN, 1983, 1992; ALARCÃO, 2001) é possível perceber uma forte vinculação da "melhora" quali-quantitavia da educação com o foco na atuação do professor como central, deixando em segundo plano elementos políticos, econômicos e ideológicos.

O conceito de professor reflexivo foi bem aceito inclusive na formação de professores para que estes possam ensinar em ambientes instáveis. O conceito, então, seria importante para a transformação (PIMENTA, 2005, 2006). Porém, a crítica do professor reflexivo se dá mais pela falta de percepção de que a mudança pela reflexão não deve ser focada na reflexão do professor pura e simplesmente, mas de toda sociedade (LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006).

Os projetos de políticas educacionais são tão importantes quanto a atuação de um professor. Por exemplo, no centro de políticas neoliberais o professor se reduz a ser um monitor que repassa conteúdos reduzindo a docência à técnica. Selma Pimenta (2006) tenta então superar esse conceito individualista e de professor-herói para uma visão mais integradora. Nessa visão os profissionais não perdem sua necessária condição de intelectual crítico reflexivo, por outro lado, participam de uma construção coletiva onde a escola passa a ser espaço de pesquisa, valorização profissional com carga horária não somente de sala de aula, mas de momentos de pesquisas e reflexões, desenvolvimento profissional, formação inicial e continuada. A apropriação do conceito político-epistemológico de professor reflexivo deve ser acompanhada de políticas públicas porque não basta culpabilizar o professor pela falência da educação atraindo, exclusivamente, para este a responsabilidade de mudança (PIMENTA, 2006).

Partilhando dessa crítica, José Libâneo (2006, p. 77) afirma que a formação de professores deveria considerar quatro requisitos: cultura científica crítica, conteúdos instrumentais, estrutura organizacional e base de convicções ético-políticas. A cultura crítica vai além da cultura reflexiva. Para além da reflexividade cognitiva, é preciso reflexividade comunitária, compartilhada para que na escola se construam significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns.

Por isso, neste texto propomos não o professor reflexivo, que usa suas aulas para fazer a reflexão na ação, mas a reflexão de um profissional que sente, que percebe, que

se coloca e se encontra num mundo posto, mas que pode ser proposto de uma nova maneira (COULON, 1995), com a construção coletiva, reflexiva, crítica, política, social e da troca, do respeito e da possibilidade utópica, dialética e dialógica (MACEDO, 2010; MAIA; ROCHA, 2016).

O relato autoetnográfico: uma ponte de muitas pontas

O processo de observação das aulas de ciências do ensino fundamental e de Biologia do ensino médio se deu no Colégio Estadual Dom Alano em Palmas nos meses de abril e maio de 2017. Não compreendemos esse processo como uma separação entre quem observa e quem é observado. Por isso utilizamos o conceito de "autoetnografia" como algo que perpassa a biografia de quem observa como sendo o observador que vai além de observar e é ao mesmo tempo observado, numa relação dialógica e dialética com o *self* e o sócio-histórico-culturalmente construído (BENETTI, 2017).

Esse conceito autoetnográfico, segundo Anderson (2006), tem um caráter analítico, possibilita uma compreensão de si próprio, traz os sentimentos e as experiências do observador-narrador, necessita de uma diálogo também com fontes informativas (pesquisa bibliográfica, por exemplo) o que possibilita ultrapassar um relato biográfico na transmutação e simbiose do experienciado com o pesquisado e validado por outras instâncias científicas.

Num primeiro momento a escola se mostrou bastante aberta, com uma vivência intensa de jovens caminhando pelos corredores, sons advindos das salas de aula, um ritmo aparentemente normal de escola. Ainda num sentido militarizado, onde cada turma fica na sua sala com um "professor-regente" guiando e conduzindo os conteúdos e os alunos sentados em suas cadeiras. Cena que em nada lembra o conceito fundante de escola, ESKHOLÈ, tempo livre, ócio criativo (COELHO, 2012). Não foi observada nenhuma atividade fora da sala de aula o que levou a compreensão de que ensino é em sala, não acontece em outros espaços. Redução de um conceito ou incapacidade de transformação?

O espaço físico da escola é diverso. Há muitos espaços vazios, uma biblioteca afastada da entrada da escola e nenhum laboratório de informática, química ou biologia. A quadra de esportes é grande e coberta. Há praças com mesas e cadeiras, espaços para jogar jogos de tabuleiro, mas não foi possível ver sua real utilização. Os espaços abertos

entre um bloco e outro são mais utilizados pelos alunos como ambulatório, espaços de fuga da sala de aula ou de encontro com colegas de outras turmas. Quem está dentro de sala observa muito quem fica do lado de fora e quem fica do lado de fora não está nem um pouco interessado no que está acontecendo dentro das salas de aulas.

A escola funciona em três períodos (manhã, tarde e noite). Sendo que o ensino fundamental se dá somente a tarde, o ensino médio é ofertado nos três turnos. No diagnóstico realizado pela escola é possível perceber a segmentação socioeconômica de alunos por turno (PROJETO, 2016). A parte da manhã atende alunos mais jovens e não trabalhadores, enquanto a tarde é possível verificar desde alunos com mais de dezoito anos ainda no sexto ano do ensino fundamental e jovens com doze anos já no ensino médio. O turno da noite atende mais a trabalhadores que moram muito longe da escola, mas trabalham por perto, tendo escolhido a escola justamente por essa proximidade com o local de trabalho; sendo este turno onde mais se verifica discrepância/distorção idade-série e um elevado índice de absenteísmo e evasão escolar. Isso demonstra uma séria correlação entre pobreza e desigualdades sociais com a educação no Brasil. O que para Iosif (2007) se traduz na qualidade da educação pública que tenta se comprometer com a emancipação dos indivíduos.

Esse primeiro contato com a escola foi acompanhado da recepção pela supervisora do estágio e da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2016. Neste projeto percebe-se a vinculação explícita ao sócio interacionismo de Vigotsky. Esse documento afirma que a escola tem como princípio pedagógico a pesquisa e a formação humana integral com convivência no meio social, com produção de conhecimentos científicos, posicionamento de ideias e respeito ao meio ambiente. Afirma ainda que os conhecimentos dos alunos devem ser respeitados de maneira integrativa com os conhecimentos ditos científicos. Pode-se ver nesse documento também a missão e os valores. Sua missão institucional é a de promover a formação integral e humanizada, ainda que a escola não seja tipificada como "escola de tempo integral". O que nos parece ser uma coerência teórica porque educação integral não significa de tempo integral, mas de formação humana para sua emancipação, não individualização, mas para a vivência e convivência no social, na *pólis* (COELHO, 2012).

A questão curricular está bem posta no PPP da escola quando reconhece os documentos legais (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012 e o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino, resolução 160 de 19 de dezembro de 2016 do Estado do Tocantins). Entretanto, essa forma de afirmar que os conteúdos a

serem ministrados serão esses dispostos pelas legislações oculta o contraditório e o fragmentado da construção dos saberes e das disputas pelos espaços dos currículos (ARROYO, 2011; ROCHA, 2010; SILVA, 2009).

A temática da inclusão está presente tanto no PPP quando se afirma que a inclusão deve ser efetivada com equidade, bem como é possível se verificar a atuação em prol da inclusão em sala de aula. Foi possível identificar duas alunas da escola que antes estudavam em escolas separadas, ditas "especiais" e que agora seguem nas salas com todos os outros alunos. Todavia, essa "inclusão" não parece ser tão inclusiva quanto parece.

Nos dois momentos de fala com as professoras que cuidam de alunos em fase de inclusão devido algum diagnóstico psiquiátrico foi possível perceber um certo descrédito da maneira como a questão é tratada em nível político quanto em nível operacional, na escola. A professora de Filosofia falou com amor e ardor de sua experiência. Em como é importante tratar as pessoas como se todas fossem iguais independente de condição, doença ou capacidade. Por outro lado, a outra professora que acompanha uma aluna com autismo destacou que a inclusão na verdade não acontece porque o que está acontecendo é uma falsa sensação de inclusão, isto é, os alunos deficientes ou com diagnósticos psiquiátricos estão em sala de aula, mas não necessariamente incluídos, o que pode parecer um paradoxo, mas também pode ser uma exclusão velada tendo em vista que os alunos estão em sala de aula, mas todas as atividades têm que ser diferenciadas e falta de compreensão por parte de alguns professores e alunos. Segundo Angelotti (2014) isso se dá por falta de capacitação, teórica e prática, além da falta de material de apoio didático pedagógico.

Após essa fase de reconhecimento do espaço escolar, dos documentos e regimentos e da observação das atividades de inclusão começaram efetivamente as práticas de observação das aulas de ciências e biologia. Foram acompanhadas sete aulas de ciência no ensino fundamental e oito aulas de biologia do ensino médio. Todas as aulas de ciências observadas foram de uma professora, enquanto que do ensino médio foram dessa professora e de outro. Isso se deu devido aos horários dos professores e da disponibilidade de assisti-los.

As aulas do ensino fundamental foram muito parecidas. Em todas foi possível perceber a inquietação dos alunos e alunas. Salas sempre muito cheias. O que dificulta ainda mais o "controle" desses alunos. Muita conversa paralela, desatenção e falta de participação. Aulas em sua maioria expositivas com *slides* e projetor. Mesmo quando

houve explicação sobre uma atividade prática que seria conduzida nas próximas aulas ainda assim havia muita bagunça em sala. A atividade prática proposta foi a construção de um terrário em garrafas de plástico recicladas. O objetivo é de ajudar na compreensão do fatores bióticos e abióticos que atuam num ecossistema e fixação de outros conteúdos trabalhados em sala de aula. Não nos foi possível assistir a aula prática, mas foi-nos informado que a participação foi muito boa.

No ensino médio não foi muito diferente. Alunos dispersos, pouco participativos, aulas muito teóricas e expositivas. Desinteresse dos alunos pelo conteúdo e baixa participação em atividades e exercícios do livro didático. Entretanto, quando a professora trazia exercícios extras, elaborados por ela ou de outra fonte que não seja o livro didático foi possível perceber um interesse maior pela atividade.

Independente do conteúdo sempre foi possível verificar a participação dos alunos com curiosidades. Perguntas sobre o funcionamento do corpo humano, de situações do cotidiano ou de fatos que viram em jornais, filmes ou novelas. Isso pode demonstrar que há um grande interesse por fatos do dia a dia e aplicação das ciências. Talvez se fossem trabalhadas essas dúvidas e questionamentos a aula poderia ser mais atrativa e menos expositiva, mais participativa e menos extenuante para o professor que tem que ficar a quase todo momento pedindo silêncio, separando brigas e confusões, atuando como um verdadeiro mediador de situações-problema, algo como um carcereiro ou guarda dos bons costumes, um educador do corpo e da moral (FOUCAULT, 1988, 1979).

Muitas inquietações surgiram dessas observações: como conduzir uma aula, como conseguir respeito e atenção dos alunos, como agir em determinadas situações inesperadas, como efetivamente fazer uma ligação entre saberes prévios dos alunos e os saberes dos livros, como trabalhar de forma interdisciplinar, emancipadora e integral, além de conseguir construir uma boa relação com os outros professores, profissionais da escola e com a profissionalidade docente e com questões político-burocráticas.

O processo de observação lacônico dentro de sala de aula promove muitas reflexões. A cada palavra ouvida, a cada reação dos alunos, momentos tensos e de prazer nos faz lembrar que a prática docente é complexa e não está pronta para ser aprendida em nenhum livro, artigo ou faculdade de licenciatura, bacharelado ou por cursos de pós-graduação. Professores se sentem mal preparados, mal remunerados. Devido a essa grande carga de percepção do real pudemos perceber um desânimo, mas ao mesmo tempo muita vontade de fazer diferente, mas sem saber como. Talvez o

conceito de professor reflexivo possa ajudar nesse processo quando se faz a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, mas sem esquecer suas vinculações históricas e sociais e sem ser inocente ao pensar que o ser autônomo é ser desvinculado do meio, sendo necessárias reflexões e ações coletivas.

Considerações finais

Compreendemos com este texto que a formação em nível de estágio supervisionado é importante para a formação docente. Sua vivência deve passar por um processo de reflexão crítica, mas não necessariamente e somente a um nível pessoal, mas antes coletiva de forma dialética.

O conceito de autoetnografia auxiliou-nos nesse processo ao reconhecer que a subjetividade é elaborada a partir de uma coletividade, onde o local se dá no universal e vice-versa. Nessa construção e reelaboração da memória foi possível perceber a inquietação de professores e professoras na prática docente em sala de aula, a dificuldade em trabalhar conteúdos e a pouca ou nenhuma atuação em nível de práticas e contextualizações interdisciplinares.

A vivência na escola trouxe a percepção do desconforto dos professores com sua profissionalidade, com a atuação ético-política e, acima de tudo, com a dificuldade em se fazer e construir a prática docente.

Referências

ACOSTA, Carmen; CEZARI, Eduardo. A integração curricular em cursos de licenciatura da área das ciências naturais ofertadas pela UAB. In: CEZARI, E.; FERREIRA, G. (Orgs.). **Políticas curriculares, formação de professores e práticas pedagógicas em ciências naturais.** Palmas: EDUFT, 2014. p. 43-64.

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v.35, n.4, p.373-395, 2006.

ANGELOTTI, Andréa. **Inclusão nas escolas municipais de São Paulo**: um olhar dos professores. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.

BICUDO, Maria Aparecida. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, Maria Aparecida (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40. Disponível em: < http://www.mariabicudo.com.br/resources/DOC041114-011.pdf >. Acesso em: 26/01/2016

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 183 a 191.

CARVALHO, A.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2006.

COELHO, Ildeu (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

COULON, Alain. **Etnomedología y educación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

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

GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIA de orientações básicas sobre o sistema universidade aberta do brasil. Maringá: UAB; CAPES, 2013. Disponível em: < https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia_uab_interativo.pdf >. Acesso em 8 mar. 2017.

IOSIF, Ranilce. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LIBÂNEO, José. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento
pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2006. p. 53-79.

MACEDO, Roberto. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.

MAIA, Marcos Felipe; ROCHA, Damião. A pesquisa fenomenológica em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de pesquisa em educação**, Rio Grande, v. 11, n. 3, p. 718-736, 2016. Disponível em: < http://www.furb.br/atosdepesquisa/ >. Acesso em 25 jan. 2017.

MERLEAU-PONTY, Marcel. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MESQUITA, Deise. Teoria, prática, estágio supervisionado e formação docente. **Polyphonía**, v. 21, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Júnio. **Tocantins**: história e geografia. Goiânia: Bandeirante, 2011.

PIMENTA, Selma. Apresentação. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROJETO político pedagógico do Colégio Estadual Dom Alano Marie du Noday de 2016. Palmas, 2016. [S.n.]: [S.l.], 2016.

LIMA, Maria; PIMENTA, Selma. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Damião. O que quer um currículo? Perspectivas e desafios de o que se quer dos novos cursos... In: SANTOS, Jocyleia; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Potencialidades investigativas da educação**. Goiânia: PUC-GO, 2010. p. 175-198.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: [s.n.]: 1992. p. 51-76.

SILVA, Luziane; CEZARI, Eduardo. Curso de licenciatura em biologia EAD/UFT, modular com currículo integrado: a quem atende? **Revista Querubim**, Ano 11, n. 27, v. 2, 2015, p. 91-146.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE COORDENADORES DO LEMAT: UMA VISÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IME/UFG

Marisa Gomes dos Santos
Marcos Antônio Gonçalves Junior

RESUMO: A discussão sobre a formação de professores é, ao mesmo tempo, antiga e atual, uma vez que já era preconizado por Comenius e, ainda hoje, é pauta de debate nos principais ambientes que discutem a educação de um modo geral. Na Europa essa discussão teve início ainda no século XVII, porém no Brasil, de acordo com Saviani (2009), só é possível perceber essa preocupação após 1808. Saviani (2009), aponta ainda para alguns marcos para a formação de professores no Brasil, desde as escolas normais até as Instituições de Ensino Superior e as Universidades, os quais abordamos ao longo do trabalho. Esses marcos nos mostram que, embora a formação de professores esteja sempre em discussão, as ações que visam essa formação foram pouco efetivas para melhorar a qualificação do quadro docente. Assim, fazemos uma cronologia sobre a formação de professores no Brasil, em Goiás e na Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesta instituição, mais especificamente no Instituto de Matemática e Estatística (IME/UFG), uma das tentativas para repensar a formação de professores de matemática foi a criação do Laboratório de Educação Matemática "Zaíra da Cunha Melo Varizo" (LEMAT), em 1994. O LEMAT foi criado como uma tentativa de mudar uma realidade vivida pelo IME, que era o alto índice de desistência e reprovação e, também, as especificidades da Licenciatura em matemática naquele instituto. Neste sentido, o LEMAT tinha, ou tem, como intento principal auxiliar na formação de professores, na pesquisa e utilização de materiais didáticos, pode estar associado à formas de demonstrar um pensamento ou um conceito matemático, entre outros. Diante disso, o laboratório busca mostrar e ensinar os graduandos formas de fazer com que as aulas de matemática sejam mais dinâmicas e voltadas para a compreensão dos alunos, fazendo com que eles se sintam partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: História da Educação Matemática; Narrativas; Formação de Professores

Introdução

O objetivo principal desse artigo é discutir os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento. Nessa pesquisa, buscamos compreender os processos de formação de professores de matemática ocorridos no Laboratório de Educação Matemática (LEMAT) do Instituto de Matemática e Estatística (IME), situado na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO. A pesquisa conta com referenciais teóricos ligados a História e a História da Educação Matemática. Essa pesquisa tem como foco oito sujeitos, que participarão, separadamente, das entrevistas.

Até o momento realizamos as entrevistas com três coordenadores do LEMAT com o Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) para a obtenção dos dados.

Metodologia

A metodologia proposta apresenta em suas características gerais as voltadas para a História da Educação Matemática. Neste sentido, o pesquisador trabalha com algumas ferramentas do historiador, uma delas são as fontes orais, neste caso tratando-se das entrevistas com os coordenadores e com a profissional Técnico em Assuntos Educacionais do Laboratório de Educação Matemática (LEMAT) do IME/UFG. Tendo em vista que essas discussões foram feitas dentro de um contexto sócio-histórico, faz-se necessário também fazer um levantamento sobre as discussões em âmbito nacional sobre as legislações que foram modificadas no nosso período de análise (1990 - 2015), para isso analisamos alguns documentos encontrados como atas, ofícios, memorandos entre outros. Restringindo um pouco a amplitude de análise, tomaremos como questão norteadora, as mudanças na legislação sobre a formação de professores (currículo, estágio, horas complementares, etc).

Já com as entrevistas, temos em mente perceber e analisar as concepções dos participantes sobre a formação de professores, como essas interferem nas atividades desenvolvidas dentro do LEMAT, como eram pensadas e desenvolvidas essas atividades, entre outros questionamentos. As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas, entendidas como aquelas que possuem um roteiro, que serve como guia não rígido de um diálogo. Essa técnica permite ao entrevistado acessar alguns pontos de sua memória, que ele acha mais importante e que podem ser úteis à pesquisa. Nesta perspectiva, o entrevistador deve ficar atento às falas dos entrevistados, tanto para esclarecer as possíveis dúvidas quanto para aprofundar em informações que julga relevantes para a pesquisa. As entrevistas foram transcritas e submetidas a aprovação por parte dos entrevistados, que tiveram a oportunidade de suprimir informações, corrigir dados, bem como, corrigir expressões que a interpretação julguem equivocadas ou erradas. Após essa correção, os entrevistados assinaram a carta de cessão, que autoriza o pesquisador usá-la em sua pesquisa.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para se estudar a formação de professores ocorrida no Laboratório de Educação Matemática "Zaíra da Cunha Melo Varizo", é necessário termos uma compreensão da origem e desenvolvimento da formação de professores no passado, com o objetivo de se perceber o movimento histórico da formação docente, bem como, para se ter ciência que os desafios enfrentado hoje são reflexos da ação no passado. Deste modo, faremos uma breve narrativa trazendo alguns pontos sobre a história da formação de professores.

A formação de professores foi e continua sendo motivo de discussão no meio acadêmico. De acordo com Saviani (2009, p. 143), no século XVII já existia tal preocupação, preconizada por Comenius. Contudo, apenas no século XIX foi colocado o problema da instrução popular, a partir de então, na Europa, cria-se as Escolas Normais, com a função de preparar professores para a instrução da população. No Brasil, segundo Saviani (2009), essa preocupação aparece mais explícita apenas a partir da independência, 1822, podendo ser dividida em seis períodos. O primeiro foi denominado por [1] Ensaios Intermitentes de Formação de Professores (1827 – 1890), onde a preocupação com a formação de professores começa a apresentar indícios quando a formação era dada pelo método mútuo; surgiram as primeiras escolas normais, que sendo a primeira escola normal do Brasil foi criada em 1834 e, em Goiás, em 1884. O seguinte [2] Estabelecimento e Expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932), neste período a principal característica foi a reforma da instrução pública, que se caracterizou pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos, que teve como marca a criação da escola modelo.

As reformas do período anterior não foram suficientes para mudar a formação de professores no Brasil. Surge então a fase da [3] Organização dos Institutos de Educação (1939 – 1971), com vistas a abrir espaço para a educação que supere apenas o ensino, vislumbrando a pesquisa. Os principais institutos de educação foram inspirados pela Escola Nova, o do Distrito Federal, concebido e implementado do Anísio Teixeira, e o de São Paulo, implantando por Fernando Azevedo. Seguido a esse período de surge vem a [4] Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), em que alguns Institutos de Educação são elevados a nível universitário e foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que foi referencia para as demais escolas de nível superior, e compôs o modelo "3+1" de formação de professores.

O quinto período é o de [5] Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) é decorrente das exigências de adequações no

campo educacional durante o regime militar. Nesse período o ensino primário e médio sofrem mudanças e passam a ser denominados primeiro e segundo grau. As Escolas Normais são extintas e inclui as habilitações específicas de segundo grau para formação de professores: [1] magistério com duração de três anos para lecionar até a quarta série; [2] magistério com quatro anos para lecionar até a sexta série. Para lecionar nas turmas de 7ª série em diante, a formação de professores podia ser feita em licenciatura curta (com 3 anos de duração) ou plena (com quatro anos de duração). Os cursos de pedagogia, além de formar professores para o exercício do magistério, formavam especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). No sexto período, [6] Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), que possui como marco a Lei de Diretrizes e Bases, contudo ela não correspondeu às expectativas e usou como política educacional o nivelamento por baixo, promovendo a formação de professores nos institutos superiores de educação, em cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). As mudanças educacionais ocorridas a partir da década de 1990 marcam o inicio de um processo de reestruturação dos cursos de nível superior, que tem uma aceleração de crescimento o que resulta em um complexo e diverso sistema de instituições.

Em Goiás, de acordo com Rabelo e Ribeiro (2015 p. 83), a formação de professores desde 1788, contando com um total de oito professores formados, contudo, a presença desses professores estava relacionada apenas ao processo de ocupação da província de Goyaz. A primeira escola normal foi criada em 1858, contudo, só saiu do papel em 1882. O curso Normal ganha independência do Lyceu em 1929, pelo decreto nº 10.445. A partir daí ocorrem várias mudanças tanto no corpo docente quanto no currículo devido a política de valorização do magistério, possibilitando autonomia, estabilidade e prédio próprio para o curso. Neste período, as Escolas Normais passam a se preocupar com a demonstração e a prática e, neste sentido a Escola Normal Oficial Goiana saiu à frente das demais capitais "pela relação dinâmica entre jardim de infância, grupo escolar modelo e a escola complementar" (OLIVEIRA et al, 2016, p. 4).

A organização das Escolas Normais teve um abalo, e a educação como um todo teve um retrocesso, com a mudança da capital, em 1937. Esse retrocesso de acordo com Oliveira et al (2016)

> [...] manifestou-se no descompasso organizacional e pedagógico da Escola Normal em Goiás, acarretando uma formação defasada em comparação com os outros estados, o que tornou restrito a certificação dos normalistas goianos

> apenas ao estado. Com o Golpe de 1937, instalou-se nas Escolas Normais uma política educacional autoritária e o movimento das Escolas Normais sofreram com a mudança de regime. Em 1946, com a queda da ditadura, a Escola Normal Oficial foi favorecida pelas novas políticas educacionais e, pelo Decreto 870/47, ocorreu a sua ampliação, o que marcou a passagem da Escola Normal Oficial para Instituto de Educação de Goiás - IEG em 1946, processo esse que se estendeu por nove anos. (OLIVEIRA et al, 2016, p. 5).

Diante disso, percebe-se que a formação de professores em Goiás passou nas décadas de 30 e 40 por um período de declínio e estagnação, marcado pelo autoritarismo e uma diminuição nas discussões de cunho pedagógico. No final da década de 1940, houve o Congresso Eucarístico Nacional, no qual é lançada a ideia da criação da primeira universidade e, também, já se discutia a ideia de uma universidade do estado. Em 1948 foi criada a Universidade do Brasil Central pela lei nº192, de 20 de outubro de 1948, constituída pelas seguintes instituições: [1] Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goyaz; [2] Faculdade de Direito de Goyaz; [3] Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goyaz; [4] Faculdade de Medicina, Faculdade de Engenharia e Escola de Agronomia e Veterinária; [5] Escola de Enfermagem do Hospital São Vicente de Paula e, [6] Faculdade de Ciências Econômicas. Em 1949 foi criado em Goiás a primeira Faculdade de Filosofia[23], que contava com o curso de Pedagogia. Com isso, nessa época é possível encontrar pedagogos e outros profissionais dando aula de matemática no ginasial.

Na década de 1950 houve, em Goiás, uma reorganização da Escola Normal, anteriormente a Lei nº 2.580, de setembro de 1959. Sobre essa reforma Tanuri (2000) afirma

> Uma iniciativa original e pioneira deve ser registrada com a reforma goiana de l959, quando se cria, ao lado dos cursos normais primários e secundários, um curso normal superior no Instituto de Educação da capital do estado, com duas séries, para formar professores primários. Tal curso – com o currículo praticamente idêntico ao dos cursos de Pedagogia da época – chegou a funcionar por dois anos, quando a lei que o criou foi declarada inconstitucional, com base no argumento de que era exclusiva competência das Faculdades de Filosofia a formação de professores em nível superior. (TANURI, 2000, p. 77)

Assim, a essa reorganização dos sistemas educacionais estaduais surgiram como respostas a Lei Orgânica devido ao crescimento no número das Escolas Normais no Brasil. Juntamente com esse fato a um momento de expansões na rede escolar, principalmente devido a iniciativa privada, exemplo disso de acordo com Tanuri (2000) é que no Brasil, em 1951, haviam 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos)

[23] Foi posteriormente incorporada à Universidade Católica de Goiás, criada em 1959 (SILVA, 2003 apud RABELO, 2015)

destas “apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais” (TANURI, 2000, p. 77).

Em 1959, a Universidade de Goiás foi reconhecida pelo Decreto nº 47.041, de 17 de Outubro. E, em 1971, passa a ser chamada de Universidade Católica de Goiás, pelo Decreto nº 68.917, por esse mesmo decreto foram aprovada modificações no estatuto. De acordo com o artigo 11 desse decreto a Universidade Católica de Goiás seria dividida em dois centros, um de Ciências Humanas, que coordenava os departamentos: de Filosofia e Teologia, de Ciências Jurídicas, de Educação, de Letras, de História e Ciências Sociais e, de Serviço Social. E o Centro Técnico-Científico, que coordenava os Departamentos de Artes e Arquitetura, de Matemática e Física, de Ciências Econômicas e Administrativas e, de Ciências Biológicas e Geociências.

Em 1971, de acordo com Oliveira et al (2016 p. 5) “iniciou-se a descaracterização do modelo da Escola Normal, tornando-se Habilitação ao Magistério de Segundo Grau e voltando a ser anexa ao Liceu de Goiás”. Entre as décadas de 1970 e 1980 as Instituições de Ensino Superior apresentam uma crescente no número de matrículas, chegando a 1.346.000 matrículas (GOIÁS, s/d, p. 9). De acordo com Limonta (2009 p. 47), em 1986, nas décadas de 1970 e 1980, foram criadas várias autarquias estaduais para formar mão de obra qualificada..

Desde a criação das licenciaturas, no Brasil, sempre foi questionada a fragilidade dos cursos de formação, a desarticulação entre a universidade e a prática em sala de aula, e entre a formação de conteúdos específicos e a formação pedagógica, entre outros. A década de 1970 foi marcada pela acentuação dessa fragmentação pela influencia do tecnicismo que se instalou no Brasil no período do Regime Militar. A partir da década de 1980 há uma acentuação na discussão sobre essa problemática, o que resulta em uma série de mudanças nos cursos de licenciatura na década seguinte. O foco neste trabalho será apenas as mudanças ocorridas na UFG, uma vez que, esta universidade é o locus do LEMAT, que é nosso objeto de pesquisa.

Na UFG, na década de 1990, para se discutir a formação de professores, foram estabelecidos inicialmente Grupos de Trabalho ligados a Pró-Reitoria de Graduação. Os Grupos de Trabalho começaram as discussões sobre as especificidades da formação de professores, no final da década de 1980, como corrobora o professor Mauro Urbano Rogério na abertura do Seminário de Licenciatura da UFG, em 22 de novembro de

1989[24]. Em uma discussão do Grupo de Trabalho da Licenciatura, o professor Mauro Urbano propõe que [1] cada licenciatura tenha um coordenador, [2] cada curso de licenciatura tenha um núcleo epistemológico e inclusão das matérias de Psicologia e Metodologia de Ensino, [3] a inclusão de, pelo menos, uma disciplina integradora de conteúdo e metodologia, [4] a inclusão de um Trabalho Final de Curso que dê conta de sua experiência no ensino, [5] redefinição do papel do Colégio de Aplicação , que passaria a ser subordinado a Pró-Reitoria de Graduação tornando-se parte integrante das licenciaturas, [6] estabelecer convênios com as Secretarias de Educação do Estado e do Município e, [7] a criação de um fórum da Licenciatura.

Em 1992, como resultado das discussões nos Grupos de Trabalho, foi criado o Fórum da Licenciaturas da UFG, pela Resolução - CCEP nº 336. O fórum tinha como objetivo "de implantar nova política de licenciatura na UFG" (BRASIL, 1992a, p. 01). Dentre as atribuições e competências a resolução cita:

> a) propor políticas de formação de professores;
> b) propor medidas regimentais que assegurem o pleno desenvolvimento dos cursos de licenciatura;
> c) ser instância, anterior ao CCEP, de decisão sobre alterações curriculares propostas pelas coordenações das licenciaturas, bem como, sobre projetos emergências e/ou especiais para a formação de professores;
> d) acompanhar a implantação das reformulações curriculares dos cursos de licenciatura e avaliar seu desenvolvimento;
> e) propor convênios com entidades públicas ou privadas que sirvam de campos de estágios para os licenciados;
> f) promover ações que propiciem uma efetiva integração entre os vários setores da UFG, responsáveis pela licenciatura;
> g) promover encontros, debates, conferências, seminários, etc..., para discutir, difundir ou propor questões ligadas à formação do professor e aos aspectos gerais da Educação;
> h) desenvolver ações, campanhas ou estudos em defesa da escola pública e do exercício do magistério;
> i) instituir programas que visem a ampliação do intercâmbio entre a Universidade (agente formador) e os sistemas educacionais (espaço do exercício profissional);
> j) incentivar programas de editoração de livros, textos e produção de materiais institucionais para o ensino;
> k) propiciar o retorno do professor formado pela instituição e em exercício;
> m) redefinir o papel do Colégio de Aplicação.

Nesta perspectiva, percebe-se que esse fórum tem como função repensar e propor medidas que possibilitem formação de professores, modificações curriculares, promover encontros, dentre outras atribuições. Deste modo, o fórum de licenciatura foi de suma importância na década de 1990 e fez com que os cursos de licenciatura da UFG passassem por uma série de mudanças estruturais e curriculares. Outra alteração,

[24] Princípios de uma proposta acerca da Formação do licenciado e do Estágio Supervisionado - Documento cedido pelo professor Mauro Urbano Rogério

proposta pelo Fórum das Licenciaturas da UFG, foi a transferência dos professores de didática, que anteriormente eram lotados na Faculdade de Educação, para os Institutos e, por outro lado, o Plano de Interiorização da UFG, que teve como primeiros cursos aqueles ligados a licenciatura, uma vez de acordo com a universidade era preciso valorizar o magistério (Santos, 2013).

Outro fato que trouxe grandes transformações na Universidade foram as alterações na definição de extensão universitária. Nesse sentido, o I FORPROEX[25] fixa extensão universitária como "o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (BRASIL, 1987, p. 11). De tal modo, a definição de Extensão deste Fórum encaminha para um processo educativo que articula teoria e prática, além de estimular a comunicação entre comunidade e universidade. Neste sentido, em 1996, a Universidade Federal de Goiás aprova uma Resolução na qual conceitua, define objetivos, normatiza a Extensão na UFG – Resolução CCEP nº 399. Ainda neste ano, a UFG cria a Resolução CCEP nº 406, a qual dispõe sobre Programa de Bolsas de Extensão e mostra o aumento ocorrido na década de 1990 nas atividades de extensão na UFG de 1993 a 1995. Segundo esta Resolução, apenas de 1994 para 1995 o numero de atividades e projetos cadastrados na PROGRAD[26] sobem de 230 para 380. O número de atividades oferecidas através do projeto "A Cidade Vai à UFG" sobe de 34, em 1993, para 109 em 1995. E o número de projetos que compuseram o PROEXT[27] sobe de um, em 1993, para 53 em 1995.

De acordo com esta resolução (BRASIL, 1996b, p. 4), a Atividade de Extensão que deve fomentar "estudos e pesquisas na busca de alternativas para os problemas que afligem a sociedade é um processo de mão dupla: simultaneamente Universidade e Sociedade aprendem e ensinam e reciprocamente se modificam e se transformam". Percebe-se igualmente a preocupação por parte da Universidade em se aproximar da comunidade, a fim de que haja uma troca de experiências e, de certa forma, levando o conhecimento produzido pela universidade para as diversas camadas da sociedade.

[25] Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criado e implantado em 06 de novembro de 1987

[26] Pró-Reitoria de Graduação

[27] Programa de Fomento à Extensão Universitária

Além disso, outro aspecto que incentiva esse trabalho de extensão, segundo a própria resolução, é o programa PROEXT[28], criado pelo MEC em 1993.

Essas ações, ocorridas na década de 1990, foram precursora para as mudanças nos cursos de licenciatura e foram uma tentativa de resposta da universidade as principais críticas feitas à licenciatura. Essas políticas continuaram a serem discutidas nos anos seguintes e continuaram a serem implementadas na Universidade. Exemplo disso é o parecer do Conselho Federal de Educação CFE/CP nº 9/2001 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação 01 e 02/2002, que estabelecem, entre outras coisas, algumas diretrizes para a formação de professores. As transformações ocorridas na UFG, na década de 1990, refletiram no Departamento de Matemática, sendo possível perceber pela reestruturação dos cursos de licenciatura e bacharelado em matemática (resolução CCEP 332) e pelo aumento na demanda de projetos de extensão no departamento.

De acordo com Santos (2013) as discussões ocorridas no Fórum da Licenciatura, no Departamento de Matemática, resultam na elaboração da Resolução 332, que fixa o Currículo para os cursos de matemática, Licenciatura e Bacharelado. Essa resolução, de acordo com Santos (2013), a preocupação com a reestruturação do curso de matemática ocorreu, devido aos altos índices de reprovação e desistência dos alunos do curso. Essa reestruturação curricular teve como princípios norteadores [1] a adequação do curso ao nível de capacidade de compreensão do aluno; [2] aumentar o nível de exigência de aprofundamento do conhecimento matemático paulatinamente; [3] Ministrar conteúdos mínimos necessários para que o futuro professor alcance o domínio da Matemática Superior Fundamental; [4] Levar em consideração na definição das disciplinas e seus conteúdos a natureza específica da formação do bacharel e do licenciado; [5] A legislação Federal e da UFG concernentes à formação do bacharel e do licenciado (BRASIL, 1992).

Essa resolução também trata sobre o estágio supervisionado, com a disciplina de "metodologia e conteúdo de ensino de matemática" que de acordo com a resolução deveria ser a disciplina na qual "o licenciado integrará os conteúdos de matemática constantes nos programas da escola de 1º e 2º graus, com a aplicação e o desenvolvimento de metodologias de ensino, através de ações que serão realizadas na

[28] Em nossas pesquisas encontramos algumas siglas para tratar, aparentemente do mesmo programa – Programa de Extensão Universitária: formas PROEX, PROEXT e PROEXTE. Nas páginas do MEC encontramos PROEXT, a qual usaremos sempre que estivermos tratando deste programa.

Escola e no Laboratório de Matemática" (BRASIL, 1992b p. 12). Diante disso, ressaltamos que o LEMAT, foi criado nesta perspectiva de auxiliar, também no Estágio Supervisionado, e seu processo de criação e implementação ganharam impulso após a Resolução CCEP nº 332.

MEMÓRIAS E NARRATIVA DOS COORDENADORES DO LEMAT SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante do exposto até o momento, é possível perceber que as discussões sobre a formação de professores iniciou-se ainda no século XVII, na Europa, já no Brasil ela começa a tomar forma após a independência. Em Goiás, essas discussões ganharam espaço após a implantação da primeira instituição para a formação de professores, em 1788. Nesse panorama as Escolas Normais e os Colégios Lyceus foram responsáveis pela formação de professores até a criação dos Institutos de Educação Superior e, depois, das Universidades. Focamos na Universidade Federal de Goiás, que é o lócus do LEMAT e, neste sentido, discutimos as mudanças ocorridas na década de 1990 que refletiram na criação do laboratório e, também, influenciaram a formação de professores nesta instituição.

Nas entrevistas realizadas até o momento foi possível perceber que cada coordenador teve visões diferentes, porém não divergentes, de o que é um laboratório, de sua funcionalidade e atribuições. Um ponto em comum é o entendimento do laboratório como um lugar para se (re) pensar a formação docente. De acordo com Cedro (2016) o laboratório é "primeiro um espaço físico, necessário para um curso de licenciatura, para um curso de formação de professores". O laboratório foi criado como lócus de formação inicial e continuada de professores de matemática, já com a finalidade de auxiliar os graduandos a elaborar aulas, usar ou criar recursos didáticos, conhecer e usar materiais manipuláveis, dentre outras.

Outra fala, que visa abordar o entendimento sobre o que é um laboratório de Educação/Ensino de Matemática, é do professor José Pedro Machado, que retrata algumas das características apresentadas no Projeto de Criação do LEMAT, e sintetiza alguns aspectos presentes também na fala de outros coordenadores, e defendem o laboratório como lugar de pesquisa e extensão, de aproximar a teoria aprendida, principalmente nas disciplinas de didática, à prática. Para ele o laboratório de ensino/educação matemática pode ser entendido como

> [...] um espaço múltiplo de desenvolver práticas docentes, de investigação também e tudo que envolva a prática docente. Eu vejo que é um espaço que serve para o aluno estudar, serve para o aluno aprender práticas docentes,

> serve para fazer investigação, serve para eles desenvolverem projetos próprios do laboratório, serve para o professor desenvolver investigação acerca da prática do ensino de matemática junto com seus alunos de graduação. Também serve para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem com professores da Educação Básica. (MACHADO, Áudio 04, 2016)

Diante dessa fala do professor é possível perceber que o laboratório visa contribuir com a formação do professor de uma forma ampla. As contribuições propostas perpassam desde o auxílio ao professor em formação inicial quanto aos professores mais experientes que querem modificar sua prática em sala de aula. Para os professores da educação básica, o LEMAT atua na formação continuada através de alguns projetos desenvolvidos, como o Projeto de Tutoria, o Colmeia e pelas ações do Projeto LEMAT Itinerante, dentre outros desenvolvidos ao longo dos seus mais de vinte anos.

Já aos professores em formação inicial a atuação do LEMAT visa contribuir, principalmente, no auxilio ao estágio supervisionado, munindo os alunos com conhecimento de teorias de aprendizagem, no uso de recursos e materiais didáticos, no preparo de aulas e dinâmicas. Assim, de acordo com Varizo (2016) o laboratório deve ser visto como

> [...] um local para os estagiários elaborarem seu Estágio, consultar bibliografia, escolherem ou criarem materiais didáticos. Deve servir de intermediário entre a universidade e professores de escolas do ensino básico, de desenvolver pesquisas na área da Educação Matemática. Apoiar os professores orientadores do estágio, oferecer apoio pedagógico a qualquer professor ou escola do Ensino Básico. (VARIZO, Áudio 02, 2016)

Civardi (2011 p. 13) corrobora com Varizo ao apontar alguns aspectos referentes aos objetivos do LEMAT, ao afirmar que o laboratório "teve como objetivo formar professores e pesquisadores para atuarem na educação básica e/ou superior e investigarem o ensino e a aprendizagem de matemática e seus desdobramentos sociais, históricos, psicológicos, culturais, étnicos, entre outros". Diante do que expomos até o momento é possível perceber que embora cada coordenador tenha sua visão sobre o que é um laboratório de ensino/educação matemática, há uma confluência nessas concepções para uma formação de professores mais crítica e, ao mesmo tempo, para uma tentativa de aproximação entre teoria e prática.

Essa relação entre teoria e prática é um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições responsáveis pela formação de professores, uma vez que existe um limite de aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da instituição escolar. Esse desafio de formar o professor de conteúdo específico faz com que a licenciatura tente contemplar além dos conteúdos da ciência de referencia específica e, também,

aqueles relacionados ao exercício da docência. Pesquisadores como Shulman (1987), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2004), entre outros, vêm chamando a atenção para a complexidade de um conjunto de saberes inerentes à docência, o qual envolveria, por exemplo, além do conhecimento de conteúdo, outros conhecimentos como: i) pedagógico de conteúdo, ii) das ciências da educação, iii) do currículo da educação básica, iv) dos alunos, v) dos contextos educacionais e, vi) das finalidades educativas.

Diante disso, o laboratório pode contribuir, fortemente, para a formação de professores desde que ele conte com o esforço e dedicação, não apenas dos coordenadores e funcionários do laboratório, mas também dos alunos de graduação, que precisam se engajar nas atividades propostas. O laboratório sozinho, será apenas uma sala com alguns materiais, o que o faz ter potencial na formação são as ideias e atividades desenvolvidas e uma constante ação e reflexão.

Considerações Finais

Após uma leitura cuidadosa e atenta da transcrição de cada entrevista, foi possível perceber, em primeira análise, que a visão que cada colaborador sobre laboratório era um pouco diferentes, porém tinha pontos em comum. Essa concepção é muito particular e está relacionada com as vivências, formação profissional e a corrente teórico-filosófica adotada pelos coordenadores. Diante disso, acreditamos que esse formato assumido pelo laboratório em sua criação pode sofrer modificações de acordo com as necessidades percebidas pelos coordenadores subsequentes e também por sua visão de educação e, no caso do LEMAT, as crenças sobre a formação de professores. Neste sentido, as entrevistas cedidas até o momento, apontam para a preocupação com a formação docente, para uma formação que minimize a distancia entre o aprendido na universidade e a realidade encontrada nas escolas.

Diante desse desafio de articulação dos conteúdos acadêmicos e da realidade que o licenciando vivenciará, os institutos de formação docente devem buscar mecanismos que possibilitem essa relação. Assim, o LEMAT tem papel essencial na tentativa de minimizar essa dicotomia. Exemplo disso é sua ação nos Estágios obrigatório e os projetos que levam os alunos a conhecer a realidade de sala de aula e a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. O laboratório pode ser uma boa ferramenta para o licenciando rompa com alguns paradigmas da educação e busque uma prática reflexiva, crítica, aliando a constante busca de novas metodologias e abordagens para suas aulas. Acredita-se que a formação que pode transformar a práxis educativa é

aquela que consegue ir além das demandas imediatas, ou seja, é aquela que possibilita ao licenciando articular e promover um equilíbrio entre os conhecimentos e os da prática cotidiana do trabalho e, ainda, refletir tanto sobre sua formação quanto sobre o processo de ensino-aprendizagem a fim de melhorá-los.

Referências

BLOCH, Marc. Apologia da História. Tradução: André Telles Jorge Zahar Editor Rio de Janeiro. 2001

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paul: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. l ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987. Disponível em: http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf.

BRASIL, Universidade Federal de Goiás. Resolução CCEP nº 336. 1992a. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1992_0336.pdf

BRASIL, Universidade Federal de Goiás. Resolução CCEP nº 332. 1992b. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1992_0332.pdf

BRASIL, Universidade Federal de Goiás. Resolução CCEP nº 399. 1996a. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1996_0399.pdf Acesso: março de 2017

BRASIL, Universidade Federal de Goiás. Resolução CCEP 406. 1996b. Disponível em: http://www.ufg.br/consultas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1996_0406.pdf. Acesso: março de 2017

CARVALHO, Silmara Epifânia de Castro. Projetos de Ensino, Pesquisa e extensão e seu significado na Formação do profissional da área de Educação Matemática. In: Olhares e Reflexões acerca de concepções e práticas no laboratório de Educação Matemática. CRV, Curitiba 2011. P. 43 – 62.

CIVARDI, Jaqueline Araújo. A Concepção e o papel do Laboratório de Educação Matemática no curso de licenciatura: primeiras reflexões. In: Olhares e Reflexões acerca de concepções e práticas no laboratório de Educação Matemática. CRV, Curitiba 2011. P. 13 – 19.

CEDRO, Wellington Lima. Entrevista cedida á Marisa Gomes dos Santos. Goiânia, 12 de dezembro de 2016 (Áudio 03).

GAUTHIER, Clermont. et al. Tradução Francisco Pereira. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijui: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GOIÀS, Governo do Estado. O Programa Bolsa Universitária e a Democratização do Acesso ao O Programa Bolsa Universitária e a Democratização do Acesso ao O Programa Bolsa Universitária e a Democratização do Acesso ao Ensino Superior em Goiás Ensino Superior em Goiás. IBM – Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

OLIVEIRA, Kátia Alves; MARQUES, Nara Letícia Pereira; LIMA, Michelle de Castro. A Trajetória da Escola Normal: História da Formação de Professores no Brasil e no Estado de Goiás Anais do II Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação (ELPED), 2016

RABELO, Rafaela Silva; RIBEIRO, José Pedro Machado. Quem Foram os Professores de Matemática de Nossos Professores de Matemática? Uma abordagem histórica sobre a formação de professores em Goiás. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (Ufms). Volume 8, Número 16 – 2015 – ISSN 2359-2842

RIBEIRO, José Pedro Machado. Entrevista cedida á Marisa Gomes dos Santos. Goiânia, 12 de dezembro de 2016 (Áudio 04).

SANTOS, Marisa Gomes dos. Laboratório de Educação Matemática "Zaíra da Cunha Melo Varizo": Uma perspectiva histórica acerca do processo de criação e implementação no IME-UFG. Goiânia, 2013

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Boston: Harvard Education Review. 1987.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 61-88 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

TARDIF, M. Saberes docentes e Formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 325 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. Entrevista cedida á Marisa Gomes dos Santos. Goiânia, 09 de novembro de 2016 (Áudio 02).

TRAJETÓRIA FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Lília Reijane Ribeiro dos Santos Menezes
Sebastião Silva Soares

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa que visou compreender a trajetória do processo de formação e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no contexto da educação do campo. A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e o instrumental memorial como fonte e coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores da Escola Municipal Madre Gabriela, localizada na fazenda Poções no Município de Arraias – TO. O marco teórico do estudo teve como base as ideias de Almeida (2001), Catani (2000), Garcia (1995), Nóvoa (1995), (2002), Tardif (2000), Molina (2006), Caldart (2002), os quais destacam em seus escritos a formação docente. Os dados do trabalho apontaram que, apesar de todos os desafios que os professores enfrentam na atividade pedagógica no contexto do campo, acreditam na educação como meio de transformação e construção de identidade e saberes.

Palavras – Chave: Formação de Professores, História de Vida, Pratica Pedagógica.

FORMATIVE TRAJECTORY AND EDUCATIONAL PRACTICE: narratives from teachers in rural education context.

ABSTRACT: This article aims to present a survey that aimed to understand the trajectory of the process of formation and development of pedagogical practice of teachers in the context of rural education. The methodological approach of the study was qualitative through literature and instrumental memorial as a source and data collection. The subjects were six teachers of the school Escola Municipal Madre Gabriela, located at Fazenda Poções in the municipality of Arraias – Tocantins, Brazil. The theoretical framework was based on Almeida (2001), Catani (2000), Garcia (1995), Nóvoa (1995), (2002), Tardif (2000), Molina (2006), Caldart (2002), which the writings on teacher training stand out. The research data showed that despite all the challenges that teachers face in teaching activity, in the context of rural education, believe in education as a means of transformation and construction of identity and knowledge.

Key-words: Teacher Training, Life History, Pedagogical Practice.

Introdução

No âmbito dos estudos mais atuais sobre formação docente, é notável a ênfase dada à pessoa e a vida do professor. Assim, histórias de vida e as abordagens (auto) biográficas na área da educação têm criando novas alternativas para produzir conhecimentos sobre a formação dos professores que, ao longo da profissão, manifestam-se em diversos saberes. Essas interpelações abordam um movimento que integra um processo de formação e investigação, no qual analisa, valoriza sentimentos e representações dos atores sociais na sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Diante disso, apresentamos a presente pesquisa que tem por objetivo geral compreender a trajetória do processo de formação e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no contexto da educação do campo. Já os objetivos específicos são estes, a saber: conhecer a trajetória de vida dos professores antes e, após a graduação já no contexto da docência, analisar como vêm se constituído a formação e os saberes dos professores ao longo da sua trajetória formativa.

Nessa direção, a abordagem metodológica do estudo foi de natureza qualitativa, pautada numa revisão bibliográfica e pesquisa de campo com seis professores da Escola Municipal Madre Gabriela, localizada na fazenda Poções no Município de Arraias – TO. O marco teórico focou as temáticas sobre formação inicial e continuada no campo, história de vida e trajetórias de formação como alternativa de formação-investigação do trabalho docente.

O presente artigo foi dividido em quatro seções: na primeira, abordamos sobre formação inicial, continuada e os saberes docentes; na segunda, enfocamos uma reflexão sobre a educação do campo e a formação de professores; na terceira, apresentamos uma dimensão bibliográfica sobre a história de vida no campo da formação docente e, por fim, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, análise e discussão dos dados.

As dimensões da Educação do campo

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo inicia-se na década de 1980, com o surgimento e organização do Movimento Social dos Sem Terra (MST), mas o início de uma tentativa de "articulação" por um projeto de educação do campo, que derivaria em um "Movimento por uma Educação do Campo", deu-se no âmbito da I CNEC – Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST,

em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997. (BRASIL/MDA/SDT, 2007, p. 9).

Nos últimos anos, o movimento Nacional da Educação do Campo tem conquistado espaços na agenda governamental, viabilizando coletivamente políticas públicas não subordinadas às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de sua emancipação e considerando a diversidade e especificidades dos povos do campo. Uma educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora e na perspectiva da emancipação humana.

Ao longo de duas décadas de existência, o movimento Nacional da Educação do Campo conquistou marcos legais que legitimam a universalidade do direito à educação desde as suas especificidades, a saber, Art nº. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96; a Resolução nº 02/2008 que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Assim, Fernandes (2006) aponta que a Educação do Campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. O teórico entende a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo,"compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo" (p. 28)

Dessa forma, partindo dessa afirmação, podemos considerar que esse é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e, sobretudo, evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades campesinas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural. [29]

A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo voltada ao interesse do campo e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. Essa proposta atende as diferenças históricas e culturais para que os povos do campo "vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação" (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Na compreensão de Caldart (2002) os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do

[2929] A Educação Rural é concebida aqui como uma educação desarticulada dos saberes e identidade dos povos do campo.

campo. Conforme esclarece a autora: "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (p. 18). Nesse caso, cabe destacar que o trabalho como expressão das necessidades humanas é concebido como um princípio educativo pela Educação do Campo, assim por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e se transforma na condição de sujeito de uma história.

Desse modo, as políticas de educação rural/campo não são referências relevantes constitucionalmente na historicidade da educação brasileira e até 1988 a expressão evidenciada nos textos constitucionais caracteriza o termo rural e adquire outro significado a partir 2002 com aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, na qual vale lembrar que a mesma define também sobre a formação de professores para atuar no campo.

A formação de professores para o campo

A formação de professores para o campo deve pautar numa formação realizada mediante políticas públicas em que os movimentos sociais possam participar em sua elaboração. Assim, defende-se que "A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas" (Arroyo; Caldart; Molina, 1998, p. 162-163). É nesse sentido que outros teóricos defensores da educação do campo destacam:

> Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI e CALDART, 2002, p. 13).

Para Molina (2006) uma das formas de dar conta de uma educação específica para o campo é privilegiando o protagonismo dos movimentos sociais ligados a ele, pois um dos objetivos da educação popular "é contribuir para criar condições de o povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida" (p. 12). Nesses termos, a base da escolarização dos sujeitos do campo deve sustentar – se, sobretudo, na preservação dos valores culturais e da práxis rural.

Para Arroyo (2006) a educação do campo tem que levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, de professores e professoras todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento, "não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas" (p. 116).

Nesse contexto, uma das bases legais que garante a demanda de formação dos educadores é o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. No Art. 5º, inciso 2, do Decreto temos a formação do professor do campo como uma questão garantida em suas demandas locais. Além disso, o decreto discorre:

> § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógico de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. ss).

Assim, a política de formação de professores do campo está sendo um processo no país que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os movimentos sociais. Consequentemente, repensar também os currículos dos cursos de formação de professores do campo, visto que um dos objetivos da política é propor diretrizes especificas para a formação dos povos do campo, superando assim os paradigmas da educação rural muita vez preconizada ainda na escola do campo.

Histórias de vida e a formação de professores

Trabalhar com pesquisa sobre histórias de vida na formação de professores é algo recente no campo da pesquisa educacional. O caminho que se abriu para a utilização da subjetividade através do método autobiográfico começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica a obra "O método (auto) biográfico e a formação". Posteriormente, no prefácio da segunda edição do livro "Vidas de professores" de Nóvoa.

Nóvoa (2000) diz que no ano da publicação do livro a utilização das abordagens biográficas não tinha qualquer significado na educação. Somente a partir de 1992, quando da publicação da primeira edição de "Vidas de professores", "a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me leva a alertar contra a existência de

práticas pouco consistentes e de metodologias sem qualquer rigor.” (NÒVOA, 2000, p. 7).

Sobre isso, Sousa (2006) trata a história de vida e formação como arte de contar e trocar experiências, em que as relações entre as histórias de vida do professor e a história de vida do pesquisador confrontam-se, negam-se, confirmam-se, convergem-se, na verdade é apenas uma troca de experiência que dá vida e credibilidade à pesquisa educacional. Para o autor o pensamento reflexivo, os saberes da experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão são elementos indispensáveis nos relatos pessoais de professores. Esclarece que, nas histórias de vida, eles decidem o que deve ou não ser contado do personagem-autor, a quem cabe falar da sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida.

Segundo Catani e Bueno, (2000, p.168) ao "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo”. Destacam, ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros. Segundo os autores, esses outros são: “referências imprescindíveis das nossas lembranças”.

Para Nóvoa (1992, p.16) a identidade do professor se apresenta como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, portanto, é um processo longo dinâmico, construído num processo complexo de troca entre seus pares. Ou seja, a identidade do professor é algo que se constrói no processo da sua vida pessoal e profissional, da revisão permanente do ser e está na profissão docente.

Tardif (2002) argumenta que o saber profissional está de certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. Assim, o teórico afirma que professor não possui apenas uma concepção de sua prática, mas muitas outras concepções que utilizam em sua prática, em função de sua realidade cotidiana e biográfica e suas necessidades, recursos e necessidades.

Silva (2000) afirma que não podemos mais simplesmente nos dirigir – ao professor, sem pensarmos o contexto de sua vida e o local onde desenvolve sua profissionalidade. É necessário entender que essas duas instâncias são indissociáveis, uma vez que a maneira como cada professor ensina está diretamente relacionada àquilo que ele é como pessoa e ao momento histórico que viveu (NÓVOA, 1992).

Assim, por meio da abordagem da história de vida a formação do professor não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimento ou técnicas, mas na importância do momento histórico que o mesmo viveu, e os saberes construídos e mobilizados na sua trajetória de vida. Sendo assim, por meio da abordagem (auto) biográfica o professor tem voz de sua história muitas vezes silenciada pela história tradicional.

Caminho metodológico do estudo

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na Escola Municipal Madre Gabriela, localizada – se na fazenda Poções no Município de Arraias – TO. A estrutura física da escola é composta por: 04 (quatro) salas de aulas; 01 (uma) sala que funciona como biblioteca, sala de professores e sala de informática; 01 (uma) cozinha; 02 (dois) banheiros e 01 (uma) área coberta na frente. Atualmente, a escola tem um quadro de 10 (dez) funcionários, sendo que 06 (seis) são professores, todos possuem nível superior, sendo: 03 licenciados em Pedagogia, 02 licenciados em Biologia e 01 em Matemática, 03 (três) Auxiliares de serviços gerais e 01(um) motorista. Atende aproximadamente 63 (sessenta e três) alunos distribuídos nas turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª e 2ª fase.

Ela oferece educação de tempo integral baseado na metodologia do Programa Mais Educação do Governo Federal. Segundo o site do Ministério da Educação (MEC), o programa tem por objetivo desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A pesquisa contou com a colaboração de seis professores que exercem a docência nesse espaço. Os critérios para escolha dos colaboradores foram definidos a partir da origem, atuação profissional, formação e vivências na escola do campo. No que diz respeito à abordagem metodológica, o estudo foi pautado na pesquisa qualitativa. De acordo com Groulx (2008), na pesquisa qualitativa, os sujeitos envolvidos não podem ser meros produtos dos fatores sociais, mas atores em constante aprendizado. Em colaboração com essa ideia, Minayo (1994) aponta que por meio da abordagem qualitativa o pesquisador consegue responder a questões particulares e

trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de indivíduos ou comunidades.

Para levantamentos de dados da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e o memorial descritivo. Já o memorial para Catani e Souza (2000) é instrumento de formação-investigação que estimula à construção de narrativas (auto) biográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação. Além disso, a sistematização e análise de dados foram realizadas com base nas respostas dos professores, considerando o sentido delas, algumas questões foram analisadas e discutidas de maneira individual e outras foram coletivas e têm como base os sentidos e experiências relevadas.

Análise e discussão dos dados

Ao analisar os dados percebemos que os professores[30] pesquisados têm em média 28 a 52 anos de idade. A maioria mora no campo, em especial na Fazenda Poções. Em relação ao local de origem, 02 nasceram na cidade de Monte Alegre, 01 (um) em Aguiar Paraíba, 01 (um) em Conceição e 02 (dois) na cidade de Arraias – TO.

Sobre o estado civil 04 (quatro) tem união estável, 01 (um) solteiro e 01 (um) divorciado. Acerca da formação acadêmica os professores são todos formados em cursos de licenciatura sendo 03 (três) em Pedagogia, 01 (um) em Matemática, 02 (dois) em Biologia, e apenas 01 (um) com curso de especialização, porém não mencionou no memorial a área dela. Sobre o estágio curricular e/ou extracurriculares apenas 01 (um) dos professores respondeu que realizou estágio, nesse caso, no SENAC na cidade de São Paulo.

No que diz respeito ao curso de aperfeiçoamento e extensão 02 (dois) professores responderam que já realizaram cursos nesse nível, um na área da educação do campo e outro na área da matemática para as séries iniciais. Sobre bolsa de estudo na universidade, 01 (um) dos professores respondeu que recebeu a bolsa permanência os demais afirmaram que não receberam bolsa durante o período da faculdade. Acerca da participação em eventos científicos 01 (um) dos professores afirmou que participou,

[30] Em respeito aos princípios éticos da pesquisa os professores receberam nomes fictícios conforme demonstramos a seguir: Professora A, Professor B, Professora C, Professor D, Professora E e Professor F.

nesse caso, na Semana Acadêmica Biologia na instituição em que estudou. Os demais não responderam. Sobre a produção científica 06 (seis) responderam que não houve trabalhos publicados em anais de eventos ou artigos publicados.

Desse modo, percebemos que a maioria dos professores ainda é jovem e apresenta algumas dificuldades no que diz respeito à formação acadêmica, em especial na participação em eventos científicos. Realidade essa vivenciada na maioria das vezes no contexto da educação da educação básica, onde geralmente o trabalho do professor se restringe ao contexto da prática pedagógica.

Quando direcionamos nosso foco sobre como o professor se via na condição de docente na educação básica da escola do campo, percebemos que apenas (01) um fala sobre a dificuldade da profissão, como a falta de incentivo, de remuneração e gratificação. A satisfação dos demais professores advém do gosto pelo trabalho e dos resultados obtidos com o retorno das crianças; além disso, existe a preocupação de buscar novos conhecimentos para ensinar cada vez melhor.

Em relação à questão sobre o que emocionava o professor atuar nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental da escola do campo, foi possível perceber que a maioria dos professores respondeu o que mais emociona na sala de aula é o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como a satisfação de ministrar aula nas turmas da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental.

Em outra parte do memorial, pedimos aos professores para narrarem sobre qual o significado de ser professor na educação básica na escola do campo. O professor A ressaltou que desenvolve seu trabalho com dedicação e responsabilidade; o professor B mostra que o aluno do campo traz consigo muitas experiências do seu convívio; o professor C enfatiza que procura dar o melhor ensino para os alunos os demais.

Em outro ponto, salientamos como e em que circunstância o professor aprendeu ou foi aprendendo a ser professor nessa etapa de ensino e como aprendeu atuar no contexto do campo diante dos trechos narrativos, a questão da escolha de ser professor pode ser identificada na medida em que a vocação surge como uma das principais justificativas pela escolha, bem como a influência de ex - professor, estágios de curso de formação inicial, ficando expresso um discurso de contexto, realidade em que vive.

Quando solicitamos aos professores para refletir sobre seus sonhos, desejos, medos e projetos de vida relacionados à docência, que fatores foram importantes para a sua opção (ou contingência, circunstância, falta de opção) em ser professor da educação

básica na escola do campo, foi possível perceber que alguns estão desempenhando a função docente na escola do campo por falta de opção de emprego, já outros pelo interesse da docência.

Em outra reflexão, indagamos aos professores por que se tornou professor, em especial da escola do campo, por que permanecia na atividade docente nesse contexto. Foi notório, nas narrativas da maioria dos professores, que muitos encaram a profissão como um desafio, pois gostam do que faz, pelas experiências que vivenciam no campo e, além disso, pelo prazer de ensinar e aprender ao mesmo tempo, uma vez que atuar hoje na educação tem que primeiro gostar do que faz.

Em relação ao sentido da escola, interrogamos aos professores qual o lugar e o significado da escola e outros espaços de formação, na vida pessoal, acadêmica e profissional. De acordo com as respostas obtidas foi possível observar que a escola é o espaço onde se constroem conhecimentos tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Além disso, ela tem a função de tornar todos os cidadãos cônscios de seus direitos e deveres, como afirmam os professores em suas próprias palavras:

Questionamos aos professores também sobre o que movia todos os dias até a escola e percebemos que a maioria deles refere se ao compromisso com a aprendizagem dos alunos, a fim de formar pessoas conscientes de seu papel social principalmente na transformação da comunidade onde estão inseridos. Em outra parte do memorial, perguntamos aos professores sobre o que os levaria desistir da profissão.

Os discursos dos professores direcionam para alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação com o trabalho docente. Primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, é óbvia, os baixos salários. Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo pelo qual está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho.

A última questão do memorial ficou em aberto para os professores comentar outra informação que não foi mencionada no memorial. No entanto, eles não mencionaram nenhum outro elemento para a pesquisa. É valido destacar que todos os professores possuem nível superior, parte de suas narrações foram claras que os maiores desafios de educar os alunos diante de tantos percalços mencionados, esbarram – se na

ausência de políticas públicas específicas para o atendimento das demandas da população do campo.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar os dados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a trajetória do processo de formação e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no contexto da educação do campo. Nessa perspectiva, a pesquisa apresentou alguns resultados nos quais demonstraram que os docentes apesar das dificuldades narradas como falta de incentivo salarial, de recursos pedagógicos, de subsídios financeiros, precariedade do espaço físico, ausência de políticas públicas para a educação do campo dentre outras, boa parte dos professores buscam novos conhecimentos como forma de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos no campo.

Os dados apontaram ainda que educar no campo é um desafio que os docentes enfrentam todos os dias, embora eles, na sua maioria, tenham ressaltado que gosta da profissão de professor da educação básica, considerando as experiências, os costumes, a vivência dos povos do campo. Por conseguinte, por meio da pesquisa bibliográfica e do estudo de campo, notamos a importância dessa discussão para que possamos traçar novas diretrizes para as pesquisas sobre formação de professores e consequentemente foco na história de vida e formação docente como ponto de partida para compreender o desvendar da prática pedagógica em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, M. E. Bi; PRADO, M. E. B. B. Design da formação do professor em cursos a distância: o currículo em ação. In: **COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 4., 2008, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. **Documentos Finais**. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998;

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, MEC.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS. C. dos Santos (Org.). Educação **do campo: Campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: MDA, 2008.

CATANI, D, B, BUENO, B. e SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p. 151 - 171, 2000.

FERNANDES, B, M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M, C. Educação **do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 20

GARCIA, C. M. **Formação de Professores – para uma Mudança Educativa**, Porto, Porto Editora, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

KOLLING, E. J. et al. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: MST/UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

MELO, M, T, L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez,

NÓVOA, A. Formação de professores: **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revendo o Ensino de 2º Grau**: Propondo a Formação de Professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. A**. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O DUETO: EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Leni Barbosa Feitosa[31]
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
lenifeitosa@uft.edu.br

Idemar Vizolli[32]
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
idemar@uft.edu.br

Resumo: Este estudo objetiva deslindar as concepções de educação indígena e educação escolar indígena, buscando entender como principiou o pensamento de educação escolar fundamentada nos processos próprios de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas no ambiente escolar, a luz de um estudo bibliográfico. As concepções de educação indígena e educação escolar indígena apresentam-se de forma bastante distinta, uma vez que uma privilegia o modo de ser indígena com seus processos próprios de aprendizagem substanciada pela oralidade e, a outra caminha na contemporaneidade na perspectiva da articulação do saber ocidental com o saber indígena. O rompimento da escola para o índio para o prelúdio da educação escolar indígena se constituiu a partir da década de 1970 com a articulação dos movimentos indígenas que evidenciou sua cosmovisão, e, por conseguinte, a necessidade de reestruturar do modelo educacional, a fim de privilegiar os seus processos tradicionais de aprendizagem constituída pelo seu povo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Indígena. Educação indígena. Educação escolar indígena.

Introdução

Tratamos nesse artigo a existência de duas concepções que norteiam os processos educacionais para os índios: a educação indígena e a educação escolar indígena,

[31] Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Ciências Naturais/UEPA e Enfermagem/UEPA.
[32] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – Professor do Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

considerando como dois modelos educacionais diferenciados e, que na ótica sociedade indígena precisam equalizar para representar no ambiente escolar o modo de vida do seu povo.

A educação indígena é considerada nesse estudo como um processo educacional que já sobrevinha nas comunidades indígenas, antes da oferta da instituição escola, considerando que é um processo realizado por todas as sociedades humanas substanciada na concepção de mundo, valores e crenças.

Desta forma, a educação indígena é construída e significada ao longo de toda a vida, instruídos pelos anciões das aldeias aos mais novos, na intenção da alteridade cultural, onde o espaço e tempo não são delimitados.

Já a educação escolar indígena é considerada como um ambiente institucional, estruturado em um espaço físico e delimitado na sala de aula, com calendário escolar, horário estabelecido, currículo escolar e recursos humanos específicos para o desempenho das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, esse estudo objetiva deslindar as concepções de educação indígena e educação escolar indígena, buscando entender como principiou o pensamento de educação escolar fundamentada nos processos próprios de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas no ambiente escolar, a luz de um estudo bibliográfico.

O texto faz a interlocução de autores que tratam da temática em questão, apresentando inicialmente a concepção da educação indígena e, em seguida os principais acontecimentos históricos para a compreensão da escola ofertada as populações indígenas, sobretudo, evidenciando a mudança de concepção escolar para entender às perspectivas da educação escolar e como ela se apresenta na contemporaneidade.

Educação indígena e educação escolar indígena: para os índios ou dos índios?

Iniciaremos o entendimento de educação indígena, pela compreensão de Meliá (1999), que especifica o saber indígena como uma ação pedagógica que é praticada em todos os espaços que constituem o território indígena, expressando o seu modo de ser, viver e de interpretar o mundo.

Nessa perspectiva, Batista (2005) e Almeida (2012) enfatizam que a educação indígena é substanciada por sua cosmovisão, privilegiando sua arte e ciência, que é ensinada as crianças desde cedo.

> As crianças indígenas [...] aprendem desde cedo, com os mais velhos, a lidarem com a natureza de forma complementar, de forma

> harmônica. Aprendem que a fitoterapia — a cura através das plantas — é algo indispensável para a saúde de cada indivíduo da aldeia, muito mais até que os remédios alopáticos, pouco utilizados (BATISTA, 2005, p.2).

Na educação indígena [...] aprendem que a terra é generosa concede o alimento necessário para a sobrevivência, mas que precisa ser cuidada para que isso ocorra; aprende que vem dos rios a água que a natureza emana produzindo vida (ALMEIDA, 2012, p. 171).

Batista (2005) observa que é no seio familiar que se inicia os primeiros ensinamentos da educação indígena, estes, são pautados nos conhecimentos advindos da natureza e que são interligados com o ensino para a sobrevivência do índio em seu território. A educação indígena não é delimitada pelo espaço e tempo ocidental, mas no espaço e tempo da natureza, que perfaz em todo o seu momento em contato com ela.

Almeida (2012) enfatiza que os mais velhos, são considerados os guardiões do saber indígena e, principiam os ensinamentos das crianças pela aprendizagem da terra, considerando-a generosa, por disponibilizar os seus recursos naturais, e desse modo é considerada uma dádiva que precisa ser respeitada.

A concepção de que o conhecimento emana da Terra abordada por Batista (2005) e Almeida (2002), também é retratada por Ferreira (2014, p.18-19) ao narrar sua experiência como estudante indígena, a qual se destaca três passagens do seu relato:

> [...] aprendemos a conhecer as plantas, sua função de cura medicinal e, mais do que isso, aprendemos a conviver de forma mais intensa com a natureza, dialogando com as mais variadas linguagens.
>
> Além de aprender com as pessoas mais velhas [...] grande conhecedor da mata e que me ensinou a dialogar com ela. A mata como um lugar mágico um lugar de desafios e respeito, nos conduz a reconhecer nossos limites e com toda a sua magia faz com que aprendemos a ouvir e a entender os sinais com que ela nos transmite [...]. Compreender as manifestações que ocorrem na natureza é muito mais que ver a água como um líquido, mas sim, como um lugar sagrado de cura e de morada dos deuses, um lugar de muito respeito e sabedoria.

> [...] Faziamos pescarias, que era a forma dele me levar à mata, para me transmitir importantes conhecimentos [...] penso que ele estava percebendo que a escola não contribuía para o meu modo de ser [...]

> ele usava a natureza como espaço de aprendizagem. O seu material didático estava livre, pronto e disponível na floresta

Os relatos da autora nos aproximam do cotidiano da educação indígena vivenciados na comunidade, a qual é revelada pela equalização de diversos saberes, principalmente os manifestados pela natureza, como fonte de vida.

O primeiro relato manifesta os diversos diálogos que emanam da intrínseca relação com a natureza, apresentada com a mais diversa e variada linguagem do saber. Já o segundo, evidencia os anciões como maestro do conhecimento da educação indígena, que ensina o diálogo pueril com a floresta, significando-a como um ambiente sagrado que oferece moradia, alimento, água e remédio, e assim, pelo íntegro mutualismo, merece o respeito indígena. O terceiro retrata o modo de ser indígena e sua relação simbiótica com a natureza aos saberes indígenas, nesse contexto a floresta é o espaço escolar e seus processos naturais, são os livros didáticos, que na prática pedagógica se estrutura na perspectiva interdisciplinar, pela intrínseca relação de diversos conhecimentos.

Sobre os processos educacionais que perpassam o espaço físico da escola Brandão (1989, p.11) alude que a "educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra" e Bonin (2012, p. 33) enfatiza que a "educação [...] é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização".

As percepções dos autores corroboram com as concepções educacionais das populações indígenas, em que os saberes considerados sagrados não se concentram somente no ambiente escolar, isto é, na sala de aula, o ensino e a aprendizagem, perpassam por todos os integrantes da comunidade e, é construída diariamente em todas as atividades do cotidiano, que seja ela doméstica, caça, pesca, artesanato, dança, cânticos, cura, pintura, rituais e brincadeiras.

Quaresma e Ferreira (2013, p. 238) ao analisarem a educação indígena, especificam que:

> Os indígenas olham o mundo e os fatos da vida de um modo particular, por isso sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituía de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pelos não-índios. Para o indígena, a figura do professor era totalmente dispensável, haja vista que qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação, daí a educação indígena ser vista como um processo em que os

> membros da comunidade socializam as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo.

A educação deve representar a cultura de um grupo social, logo, a educação indígena deverá expressar a sua cosmovisão, que de acordo com os autores procede de modo diferenciado da filosofia educacional não indígena, sobretudo nas representações do agente educacional, a qual na educação indígena é atribuída ao adulto com a finalidade de prosperar os valores fundamentais do grupo.

É nesse panorama que Cruz (2009, p. 146) compreende a educação indígena, considerando-a um interlaço de várias experiências entre o ensinar e o aprender do modo indígena, que propicia o diálogo para a apropriação do saber, que não é o ocidental, mas é o saber legitimo da comunidade que abrange os seus saberes a suas práticas significativas. Assim, o conhecimento não está constituído em apenas uma pessoa, mas em todas as pessoas da comunidade, a "educação é uma responsabilidade de todos, que se sustenta na convivência da interação".

No entendimento de Meliá (1979), a educação indígena é estruturada por meio de uma tríade de conhecimento: controle da natureza; relação pessoal e interpessoal e relação com o sagrado. Todos esses conhecimentos estão relacionados como o modo de ser índio, considerando as relações simbióticas com a natureza e, sobretudo o mutualismo, a vida em grupo, a compreensão da identidade indígena, a vida familiar e a conservação de atividades que compreendem a economia, política e religião.

A reflexão de Mato (2009) sobre os conhecimentos tradicionais indígenas fornece subsídios para a sua afirmação em proferir que o modo de ensinar e aprender do índio é mais contextualizada por enfatizar a sua relação com o território em que vive. A interpretação do território expresso pela autora, não está direcionado apenas no espaço físico do território indígena, mas sim na essência de ser índio, uma vez que a identidade indígena acontece dentro e fora da aldeia.

O pesquisador indígena, Gersem dos Santos Luciano, especifica em sua obra publicada em 2006, *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje,* que na comunidade indígena, as crianças aprendem desde cedo os "[...] desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social [...]" do índio, aprendendo sua cosmovisão e principalmente, se integrando a ela, "por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais" essas expressões relatadas pelo autor é a essência do aprender ateado na educação indígena (LUCIANO, 2006, p. 130).

Em concordância com Quaresma e Ferreira (2013), o autor, sobrepõe à importância do adequado exemplo dos pais, dos irmãos, dos mais velhos e dos líderes indígenas para o aprendizado da criança, considerando-a fundamental e indispensável para a vida individual e coletiva na comunidade. Desta forma, a inspiração educacional e social indígena está na família e nos mais velhos e nessa concepção acredita que não há

necessidade do papel de um professor institucional, uma vez que a própria comunidade cumpre esse papel e, é o desenvolvimento dessa prática pedagógica que faz prosseguir a alteridade do povo indígena.

Nos dias atuais, a educação indígena compartilha os seus preceitos com a educação escolar indígena, por meio da escola, que pronuncia os processos de transmissão e produção de conhecimento indígena e não indígena.

Sobre a educação escolar indígena, Quaresma e Ferreira (2013, p. 240) asseveram que "com a chegada dos colonizadores, os povos indígenas conheceram uma outra filosofia educacional, bem diferente daquelas que praticavam [...] com a presença de um professor e o limite espacial da escola e da sala de aula".

A educação escolar indígena no Brasil tem sua gênese no período de colonização europeia portuguesa, emergida e instrumentalizada por dois eventos aparentemente distintos, entretanto, com ideologias aderentes, a deculturação, ou seja, a retirada da cultura: o primeiro episódio, é como aponta Silva e Azevedo (2004, p. 162) pela "função do contato" e, o segundo marcado pela "Reforma da Igreja Católica" como estabelece Funari e Piñón (2016, p.72).

A oferta da educação escolar foi uma estratégia que possibilitou a aproximação entre os colonizadores e os indígenas, a escola, não serviu apenas como subsídio para função de contato, mas principalmente, como um mecanismo para a imposição da cultura europeia aos índios. Ao considerarmos uma imposição cultural, estamos ponderando que o processo educacional contrapunha ao processo propriamente indígena, ou seja, desconsiderava a cultura, língua, costumes e tradição das populações indígenas.

Neste contexto, o escopo do ensino era exclusivamente de assimilação, como define Funari e Piñón (2016, p.22), processo de "apagamento das características próprias e sua substituição pelas do grupo dominante, que devem ser consideradas superiores", ficando evidente a intencionalidade dos colonizadores na oferta do ensino aos indígenas: a dominação deste povo, para serviço da coroa portuguesa.

Com a ideia da expansão comercial europeia, marcados pela ação colonizadora, a Igreja Católica, observa este púbere movimento para também realizar sua expansão religiosa, por meio da catequização em massa dos indígenas "com esse espírito, padres da Igreja chegaram ao continente americano e estabeleceram as primeiras missões catequéticas com seus colégios destinados aos nativos"(FUNARI; PIÑÓN, 2016, p.72).

Borsatto (2010, p.53) expressa que "a "educação" dos jesuítas centrava-se na catequese para a conversão à religião cristã, significando a imposição de uma nova cultura e supressão da indígena". Neste contexto, Markus (2006) enfatiza que os modos introdutórios da educação escolar indígena, reforçaram a violência cultural promovida pelo exercício da negação do modo de viver do índio e pela injunção de valores da sociedade cristã europeia, acrescentando:

> A educação escolar, portanto, foi utilizada para promover a assimilação dos indígenas à civilização cristã, com a imposição da língua, da história, dos valores e da identidade da sociedade cristã europeia (MARKUS, 2006, p.59).

A autora evidencia que a introdução da educação escolar nas comunidades indígenas tinha o desígnio de tornar os selvagens como eram chamados pelos colonizadores, em indivíduos civilizadas, dessa maneira, ressalta que a catequese e a educação estavam sob a égide do mesmo propósito: o aniquilamento da cultura do índio e a promoção da identidade cristã europeia.

No intuito de estabelecer os laços de confiança com as comunidades indígenas, os jesuítas aprenderam a língua nativa, como enfatiza Borsatto (2010, p.53) "o estudo das línguas indígenas foi à primeira atividade de pesquisa sistemática."

O apropriamento das línguas indígenas possibilitou os jesuítas à transcrição da oralidade para a escrita, dando início a escrita indígena. A formalização da escrita fortaleceu a aproximação dos jesuítas com os índios, facilitando as intermediações do conhecimento produzido da cultura ocidental com ênfase na doutrinação religiosa.

O paradigma da educação escolar indígena operacionalizada pelos missionários jesuítas é considerado o mais longo da história brasileira, como aduz Luciano (2006, p.150) em que "o período entre os séculos XVI e XVIII é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária" acrescentando que "a civilização e a conversão dos "gentios" (índios) – associadas à catequese – continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola."

Pinheiro (2012, p. 29) acrescenta que as escolas indígenas operacionalizadas pelos jesuítas eram "assimilacionista de submersão onde a escola fazia parte de um conjunto de três instrumentos: aldeamento, catequese e educação [...]". Desta forma, a intenção de ofertar à escola as comunidades indígenas perpassava a intencionalidade educacional, por conseguinte, estava estruturada em um modelo de negação a diversidade e imposição de uma cultura totalitária, a ocidental.

Quanto aos instrumentos que compunha a tríade escolar, essas se apresentaram como uma pretenciosa estratégia de controle dos "selvagens" na perspectiva de utilizar o ambiente escolar como forma de catalisar o agrupamento e estabelecer o contato entre colonizadores e indígenas.

Entretanto, as estratégias educacionais que tinham seus princípios elencados como enfatiza Oliveira (2012, p.33) "cristianizadora/civilizatória" foram sendo considerados insatisfatórios, em decorrência das inúmeras críticas nacionais e internacionais, quanto a conjuntura das comunidades indígenas, que para Markus (2006) retratavam o desprezo das culturas e a inexistência de políticas justas aos povos indígenas.

Intencionado em melhorar a imagem internacional do Brasil, o governo institui em 20 de junho de 1910 por meio do Decreto 8.072 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com a finalidade de pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como, o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja (SIRQUEIRA; SOUSA, 2005).

Sobre o SPI Luciano (2006, p.150-151) ressalta:

> [...] os assuntos indígenas, e em particular a educação escolar indígena, passaram a serem atribuições do recém-criado Ministério da Agricultura [...]. Nesse novo quadro jurídico administrativo, surgem pouco a pouco as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal.

Nesse contexto, a nova instituição que deveria apresentar um novo paradigma educacional aos povos indígenas, fundamenta-se e instituem no período de 1910 a 1954, sessenta e seis escolas nos moldes da educação missionária com regimentos pautados nas escolas rurais e alfabetização em português (LUCIANO, 2006).

O autor acrescenta que a proposta do ensino bilíngue aos povos indígenas foi apresentada na Conferência da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1951. Todavia, ela foi considerada inadequada para o SPI, sobretudo em virtude "da educação bilíngue colidir com os valores e os propósitos da incorporação dos índios a comunhão (linguística) nacional" (LUCIANO, 2006, p.151).

Entretanto, o ensino bilíngue considerado inadequado para o SPI, torna-se o ápice para a reconstrução dos direitos indígenas na perspectiva da passagem do antigo órgão para a FUNAI, como aponta Markus (2006, p. 66) "a substituição [...] trouxe modificações mais significativas na legislação para a educação escolar indígena" a autora ainda elenca que "o ensino bilíngue foi eleito como forma de "respeitar" os valores tribais adequando a escola à realidade indígena."

As primeiras tentativas de romper com o modelo integracionista, ou ao menos atenuar o impacto desse molde na cultura indígena, insurgiram por meio da Lei 6.001/1973 que dispõe sobre o Estatuto do Índio, enfatizando no artigo 49 o uso da língua materna nos processos de ensino e aprendizagem do ambiente escolar, entendendo que o ensino bilíngue é um direito das populações indígenas, e neste anverso é expresso como "obrigatório", considerando que "a alfabetização dos indígenas far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira" (BRASIL, 1993).

Entretanto, para Luciano (2006, p. 153):

> [...] nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse pela valorização das culturas indígenas.

E, além da explícita pretensão da oferta do ensino bilingue meramente instrumental, é observado outras incongurências no Estatuto, no Título V – Da Educação, Cultura e Saúde, em que ao mesmo tempo que define o ensino bilingue como forma de conservar a identidade indígena, especifica no art. 50 "a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais."

Desta forma, a FUNAI tendo a imcubência de ofertar do ensino bilingue, agora instumentalizada por lei, percebe sua fragilidade operacional ao atendimento as diversas comunidades indígenas e propõe a oferta da educação escolar indígena com o Summer Institute of Linguistics[33] (SIL). A celebração desse convênio foi justificado pela inexistência de um programa educacional específico, bem como, por não dispor de recursos humanos capacitados para o atendimento linguístico, considerando a imensa diversidade linguística indígena do país (MARKUS, 2006).

Oliveira (2012, p.39), ao analisar a oferta do ensino bilingue instituido pela FUNAI, que subsidiado integralmente aos procedimentos metodológicos do SIL, ressalta:

> Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se haviam desenvolvido até então, o "novo" projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, política esta dos grupos dominantes [...]

O autor, ainda agrega que a política dos grupos dominantes era contraditória ao artigo 47 do Estatudo do Índio em que "o bilinguismo é o meio para assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão" (OLIVEIRA, 2012, p.39).

Com as diversas contradições, Markus (2006) aponta que em 1977, devido às polêmicas em torno da presença do SIL no Brasil e em países da América do Sul e Central, o convênio entre a FUNAI e o SIL foi rompido, sendo reativado em 1983. A reativação

[33]Organismo ligado à fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas indígenas (MARKUS, 2006, p. 64).

do convênio foi criticada por diversas universidades brasileiras, devido à finalidade evangelizadora deste órgão, que no direcionamento da educação indígena, estaria interferindo nos padrões culturais dos diversos grupos.

Com a insatisfação dos procedimentos metodológicos da SIL e efervescência dos movimentos indígenas em prol da restruturação das políticas indigenistas do Estado, que permitisse a autodeterminação dos índios, várias organizações somaram as causas indígenas, como especifica Markus (2006, p.66):

> O movimento Indígena desde o início, contou com o apoio de organizações não-governamentais [...]. Comissão Pró-Índio (CPI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Operação Anchieta (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), estes dois últimos ligados a Igreja Católica, Conselho de Missão entre os Índios (COMIN), ligado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Várias universidades [...] contribuíram com assessorias especializadas [...].

Historicamente, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela articulação dos movimentos indígenas com o apoio da sociedade civil em prol da diligência do índio no território brasileiro (COHN 2005; MARKUS, 2006; LUCIANO 2006; OLIVEIRA, 2012; PINHEIRO, 2012). As reivindicações foram pautadas nas demandas das comunidades indígenas e de acordo com Oliveira (2012, p. 49) o objetivo principal era "a reestruturação da política indigenista do país".

No campo da educação escolar, Costa (2005, p.36) assevera que as comunidades indígenas resolveram "resgatar através do processo educacional escolar, o que haviam roubado deles", por conseguinte, a discussão permeava-se na emergência do rompimento dos modelos educacionais de assimilação e integração, e na insurgência de "concepções de educação baseadas nos processos tradicionais de educação das sociedades indígenas" (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Nesse contexto, Santana (2011), relata que a partir desse cenário de efervescência social, a oferta da instituição escola nas comunidades indígenas deveriam ser ressignificada, afirmando que se por muito tempo, a escola esteve sob a égide da negação de seus saberes, nesse momento ela deveria insurgir como um ambiente favorável para o empoderamento e autonomia indígena.

Cohn (2005, p. 488) enfatiza que "vários especialistas em diversas áreas, especialmente os antropólogos começaram "[...] a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas". Kahn (1994, p. 136) evidencia que os primeiros estudos sobre educação indígena foi estabelecido por "Bartolomeu Meliá, em

1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980", a autora enfatiza que "a distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade".

Na perspectiva da distinção das modalidades educacionais, destacam-se a preleção de Vieira (2006, p. 20) sobre educação escolar e educação indígena, respectivamente, "é toda e qualquer ação que envolva a instituição escolar" e "é toda ação educacional tradicional na aldeia estabelecida nas relações entre os mais velhos, entre as pessoas no cotidiano de suas vidas, desde o nascimento até a morte".

A articulação dos movimentos indígenas, com várias organizações indigenistas possibilitou a visibilidade do índio no cenário político, sobretudo, às questões que norteavam o ambiente escolar, defendidos como um espaço de promoção da "preservação da própria identidade [...]" (OLIVEIRA, 2012, p.42).

O autor avulta que no período de 1970 a 1980 aconteceram diversos encontros em defesa da causa indígena, principalmente os relacionados à educação escolar, considerando-os como o ponto de partida para o designo da escola indígena impetrada na validação dos seus processos próprios de ensinar, como: Encontro Nacional de Educação Indígena (1979 e 1987); Encontros sobre a Educação Indígena, realizados a cada dois anos, desde 1982 e Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Em consonância com o período histórico, Tassinari (2008, p. 219) também assevera que foi "[...] a partir de 1970, começa a haver uma mudança de paradigma a nortear as políticas de educação escolar para indígenas [...]" e Pinheiro (2012, p.36) sobrepõe que nesta ocasião o Brasil vivenciou o período de redemocratização, com intuito de romper o paradigma integracionista, paternalista e tutelar e fazer-se emergir, "o paradigma emancipatório" que no campo educacional é proposto uma educação escolar que conecte e respeite o seu modo de viver e pensar.

Rodrigues e Lombardi (2016) fazem referência que as lutas dos movimentos indígenas em consonância com a sociedade civil, perpetraram a evidência e, por conseguinte o empoderamento do índio na luta pelos seus direitos, que ora foram negados desde o período de colonização.

O fortalecimento da causa indígena resultou na materialização da atual Constituição Federal do Brasil (CF) em 05 de outubro de 1988 ao reconhecer a organização social indígena e estabelecer em seu teor o Capítulo VIII, intitulado "Dos índios" os artigos 231 e 232 em que preceitua:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e

> interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 2001).

É oportuno dizer que as Constituições Federativas do Brasil anteriores a de 1988 nem sequer se referiam aos direitos dos povos indígenas, tratando-os como uma cultura transitória, em que aos poucos seria incorporada a sociedade nacional, compreendendo que neste período de transição ficariam tutelados pelo Estado (FILHO, 1996).

Nesta perspectiva Markus (2006) deslinda que a legitimidade constitucional dos povos indígenas é considerada um divisor de água, e que essa conquista foi fruto das lutas dos movimentos indígenas que começaram a se mobilizarem coletivamente para resolver os problemas que afetavam suas comunidades, como a demarcação de terras, saúde e, especialmente, aos processos educacionais específicos e diferenciados. Desta forma, fazer emergir uma nova política indigenista de Estado.

A legislação constituinte assegura o direito à diversidade cultural no artigo 210 na seção "Da Educação", onde preceitua que o "ensino fundamental regular será ministrado em línguas portuguesas, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 2011, p. 57).

Dessa maneira, a lei Magna, proporciona um novo avanço da gestão administrativa, transferindo a responsabilidade da educação escolar indígena gerida pela FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto Presidencial nº 26 de 4 de fevereiro de 1991 especificando no artigo 1 e 2, a competência das ações educacionais aos Estados e Municípios em consonância com o MEC (BRASIL, 1991).

Para Gorete Neto (2009, p.17) o decreto representa a contemplação dos povos indígenas do território brasileiro para fazer valer os seus direitos educacionais e, especialmente "tornar em certa medida, mais rápida a execução das leis favoráveis aos índios".

Os procedimentos a serem instituídos para a educação escolar indígena foi estabelecida na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB contemplada no artigo 32 parágrafo 3 que o "ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 2010).

Esse parágrafo corrobora com o art. 210 da CF/88, que estabelece a existência de conteúdos mínimos, a fim de assegurar a complementariedade curricular com as especificidades regionais e locais da sociedade e assegurando aos povos indígenas o ensino bilíngue, acrescido de seus processos próprios de aprendizagem (PINHEIRO, 2012).

Por conseguinte, o título VIII da LDB intitulado "Das Disposições Gerais" aprecia a educação escolar indígena nos artigos 78 e 79. O artigo 78 dispõe sobre o

desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, objetivando: a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos das sociedades indígenas e não índias.

Já o artigo 79, trata do apoio técnico e financeiro do sistema de ensino no provimento da educação intercultural aos povos indígenas, bem como no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, que serão planejados com audiências das comunidades indígenas e incluídos nos planos Nacionais de Educação, no escopo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna; manter programas de formação de pessoal especializado; desenvolver currículos e programas específicos e elaborar e publicar material didático específico e diferenciado.

Contudo, vários instrumentos legais foram procedidos da LDB com a finalidade de materializar a legislação a prática escolar indígena, como: Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (Resolução CEB/CNE n° 140/1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Resolução CEB/CNE 03/1999); Implantação do Plano Nacional de Educação com contemplação da educação escolar indígena (Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001); Ratificação e Promulgação da Convenção 169 de 07 de junho de 1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Decreto Presidencial 5.051 de 19 de Abril de 2004) e Educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais (Decreto Presidencial 6.861 de 27 de maio de 2009).

Ressalta-se o avanço da legislação que sistematiza a educação escolar indígena no Brasil, no entanto, para os autores Ferreira (2014), Luciano (2006), Markus (2006) e Pinheiro (2012), há uma distância que perfaz a legislação e sua efetividade no campo da escola indígena e a educação indígena. Sendo necessária a atenuação desses espaçamentos para que a educação escolar possa fortalecer a identidade indígena e o seu empoderamento a caminho da construção de uma escola que realmente lhe façam sentido.

Considerações Finais

As concepções de educação indígena e educação escolar indígena apresentam-se de forma bastante distinta, uma vez que uma privilegia o modo de ser indígena com seus processos próprios de aprendizagem substanciada pela oralidade e, a outra se estrutura na contemporaneidade na perspectiva da articulação do saber ocidental com o saber indígena.

A educação indígena é um processo pedagógico desenvolvido milenarmente por suas comunidades, com vistas no ensinar e aprender da vida indígena, construída ao longo de

toda a vida, transmitida pelo os mais velhos, com a finalidade de manter e perpetuar o seu saber tradicional.

No modelo educacional indígena não há delimitação espacial para ocorrer o ensino e a aprendizagem, eles acontecem a todo o momento na comunidade; os professores não são titulados pela academia ocidental, mas legitimados pelo o povo que a constitui, assim todos os indígenas são professores; os conteúdos pedagógicos não são estabelecidos por uma instituição, mas pelo o modo de viver indígena, substanciados no seu artesanato, cântico, dança, brincadeira, pesca, caça, rituais, histórias e valores sociais.

Na ótica da educação escolar indígena, compreendem-se duas perspectivas: uma que antecede e outra que procede a Constituição Federal de 1988, respectivamente, a escola para o índio e a educação indígena estruturada no ambiente escolar. A primeira fundamentava-se em duas concepções: assimilação e integração, ambas sob a égide da negação do saber indígena e imposição do conhecimento ocidental; já a segunda principia por meio da legitimação da identidade indígena, à vista disso, a contemplação do seu direito constitucional, a uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

Não obstante, o rompimento da escola do índio para o prelúdio da educação escolar indígena, se constituiu a partir da década de 1970 com a articulação dos movimentos indígenas que evidenciou sua cosmovisão, e, por conseguinte, a necessidade de reestruturar o modelo educacional, a fim de privilegiar os seus processos tradicionais de aprendizagem constituída pelo seu povo no ambiente escolar.

Contudo, embora haja a regulamentação de instrumentos normativos para a promoção da escola indígena baseada no preceito da educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, vários autores apontam que a concretização das leis ainda é distante dos anseios indígenas, principalmente no que se refere a proporcionar o seu empoderamento educacional que possibilite a retomada do controle de suas comunidades.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Severina Alves de. **A educação escolar Apynayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico. Goiânia: América, 2012.

BATISTA, Hildonice de Souza. **Quando as práticas se encontram:** transdisciplinaridade e práxis pedagógica indígena. 2005. Disponível em www.cetrans.com.br/artigos/. Acesso em: 05 jan. 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos indígenas & educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48. Disponível em:

http://retratosdaescola.emnuvens. com.br/rde/article/viewFile/382/536. Acesso em: 22 jun. 2017.

BORSATTO, Fernanda Serra. **Educação escolar indígena:** construção curricular da escola estadual indígena krukutu. Dissertação. Pontífica Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**.19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 34ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2011.

_____. Lei n° 6.001 de 19/12/73. **Estatuto do Índio**. Fundação Nacional do Índio. Brasília: FUNAI, 1993. Disponível em: http://www.funai.org.br. Acesso em: 04 de mar.2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11 fev. 2017.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena.** (Dissertação). Programa de Pós Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau FURB, 2005.

CRUZ, Simone de Figueiredo. **A criança Terena:** o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. Dissertação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2009, f. 196. Disponível em:http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8079-a-crianca-terena-o-dialogo-entre-a-educacao-indigena-e-a-educacao-escolar-na-aldeia-buriti.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.

FILHO, Carlos Frederico Marés de Souza. **As constituições américas e os povos indígenas.** In: RICARDO. Carlos Alberto**. Povos indígenas no Brasil: 1991-1995.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, pg. 29-33.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola:** subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2016.Fundação Nacional do índio. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 03 jan. 2017.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado em LinguÍstica Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

KAHN, Marina. Educação Indígena Versus Educação para os índios: sim, a discussão deve continuar.... .BRASIL. **Educação Escolar Indígena.** Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais: Brasília, 1994. pp. 137-144.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena.** Blumenau: FURB, Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós Graduação em Educação, 2006.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Educativas. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MELIA, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: http://www.scielo .br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf. Acesso em: 07 Jul. 2017.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural:** implicações, desafios e perspectiva. Dissertação. Escola Superior de Teologia, Programa de Pós Graduação em Teologia, 2012.

PINHEIRO, Patricia Magalhães. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis de professores em formação na licenciatura intrcultural indígena da Universidade Federal de Goiás,** Programa de Pós Graduação em Ciências e Matemática, 2012.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. LOMBARDI, José Claudinei. Educação escolar indígena, Estado e capitalismo: contradições entre emancipação e adaptação. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs). **Teses em educação:** a Amazônia sob múltiplos olhares. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **Reflexões sobre educaçãoe scoalr indígena específica, diferenciada e intercultural:** o caso Kiriri. C&C – Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista. V.4, n.1, p. 102-188, jan/dez, 2011.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2004.

SIRQUEIRA, Eranir Martins de. SOUSA, Neimar Machado de. **A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a História Guarani/Kaiowá.** In: XXIII Simpósio Nacional de

História – História Guerra e Paz, Londrina/PR: Mídia, 2005. Disponível em: <http:www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 14 nov. 2016.

TASSINARI. Antonella Maria Imperatriz. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** Revista de Antropologia. V.10, n1, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217. Acesso em: 17 jun. 2017

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação.** Revista Práticas de Linguagem. V. 3, n.2, 2013. Disponível em: http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93-246-Os -povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3 %A3o.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. **Educação escolar indígena:** as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, f.183. Disponível em: https://reposit orio.ufsc.br/handle/123456789/75514

O ensino de Direito *fast food*: os concursos públicos no campo da educação jurídica

Aline Sueli de Salles Santos

RESUMO: Como a educação jurídica no Brasil está sendo impactada pelo setor de preparação para concursos públicos (e Exame de Ordem) é o que este trabalho busca analisar. Para tanto utiliza-se da base teórica de Pierre Bourdieu e da sua construção sobre o campo do Direito, aplicando-a a uma pesquisa empírica sobre o mercado de concursos públicos e suas relações com os cursos, docência e didática da área jurídica. Reconhece-se, então, uma forte presença destes atores e seus capitais no campo da educação em Direito, disputando, com a área acadêmica, espaço e poder na formação jurídica nacional.

Palavras chave: Campo do Direito; concurso público; educação jurídica**.**

Introdução

Nós todos envolvidos com a educação jurídica no Brasil sabemos do impacto que os concursos públicos têm na atividade acadêmica. Atualmente, para o exercício profissional na área do direito é praticamente obrigatória a aprovação prévia em

concurso público e/ou Exame de Ordem[34;35].

É certo que o campo da educação jurídica no Brasil sempre teve uma presença muito marcante dos profissionais do Direito, constituindo-se a reboque do conhecimento derivado da prática profissional[36].

A partir da Constituição de 1988 e da estrutura administrativa e educacional que daí se inaugura, fortalece seu lugar no campo uma gama de atores dedicados mais especificamente à educação jurídica, como profissionais com dedicação exclusiva à docência e a ascensão do tema como área de *expertise* do Direito, ligada à pesquisa e à atuação técnico-profissional[37].

Também a educação jurídica profissional se robustece, com a organização de sistemas de ensino, como as escolas de magistratura e das outras profissões jurídicas, muitas vezes interligados com o sistema da educação superior nacional, de graduação e pós-graduação[38].

Intensificando a diversificação no campo, neste mesmo contexto cresce um setor ligado à preparação para concursos públicos (e Exame de Ordem) que passa a ocupar um papel relevante na disputa pelo campo da formação em Direito[39]. É sobre seus atores e as relações que emergem no campo da educação jurídica que a problematização deste artigo se desenvolve.

Assim, objetiva-se construir um breve panorama do setor econômico relacionado aos concursos públicos, adentrando, após, no âmbito da preparação para estas avaliações no que se refere a cursos, docência, didática e alunos da área jurídica.

Para tanto, com base na teoria dos campos de Pierre Bourdieu (1996) e o campo da

[34] A única profissão diretamente ligada ao Direito que se vislumbra a não exigência de concursos públicos ou Exame de Ordem é a carreira docente em instituições particulares de ensino

[35] É certo que o Exame de Ordem não é exatamente um concurso público, mas com eles se assemelham em vários aspectos, muitos deles relevantes na perspectiva desse trabalho, como ser um dos requisitos obrigatórios para o exercício da advocacia, e as provas serem feitas nos moldes e por instituição promotora de concurso (FGV).

[36] A respeito, ver: ADORNO, 1988; ENGELMANN, 2006; VENANCIO FILHO, 1982.

[37] A respeito, ver: ALMEIDA, 2012; RODRIGUES, 2005; ENGELMANN, 2006.

[38] A respeito, ver: BRASIL, 2006.

[39] Embora seja certo que os concursos públicos não sejam um fenômeno exclusivo da área, ele tem ali um forte efeito de campo. Ou seja, suas estruturas e agentes, mesmo que não ordinária ou originalmente próprias no campo jurídico, impactam nas relações travadas dentro deste campo de diversas maneiras, em especial, para este estudo, dentro do campo da educação em Direito.

educação jurídica como uma parte do campo do Direito (BOURDIEU, 2011), fez-se uma pesquisa empírica, tendo como corpo central da análise o mercado de preparação para concursos públicos no Distrito Federal entre o final de 2013 e início de 2014, com entrevistas feitas a agentes que atuam neste setor, conforme Tabela 1, em anexo.[40]

1 A preparação para concursos públicos: não é educação, é mercado!

Apesar da repercussão que os concursos públicos têm na sociedade brasileira, muito pouco se sabe sobre ele, inclusive no que se refere à sua faceta mercadológica.

Após a extensão da obrigatoriedade dos concursos públicos dada pela Constituição de 1988 para praticamente todas as funções púbicas (com exceção dos agentes estritamente políticos e de algumas poucas funções e cargos públicos) sucedeu-se um período de tentativas e ajustes dos entes públicos à essa nova realidade, quando o Judiciário foi fundamental para firmar a vinculação do ingresso nos cargos e empregos públicos aos concursos públicos, sua formatação e repercussões jurídicas.

Durante os governos Collor, Itamar e, muito especialmente, FHC (e sua proposta de Estado regulador e administração gerencial), a oferta de vagas no serviço público federal não foi tão vistosa quanto a que se deu durante os governos do PT, de forma ainda mais expressiva nos governos de Lula.[41]

O cenário atual é de dificuldades financeiras em todas as esferas do Estado que se aprofunda desde 2014, logo, o número de concursos e vagas abertas vem sofrendo um forte declínio.[42]

Isso tem forte impacto no mercado relacionado aos concursos públicos, pois, ainda que os certames em si sejam insuscetíveis de apropriação e alienação, a sua operacionalização e, especialmente, a preparação dos interessados em deles participar, envolve partes livres e bens que possuem valor e podem ser economicamente

[40] O artigo é parte adaptada e atualizada da tese de doutorado defendida em 2014 junto ao Programa de pós-Graduação em Direito da UnB sob a orientação da profa. Dra. Loussia Penha Musse Félix. A referência completa está listada ao final.

[41] De acordo com compilação feita a partir do Boletim de Pessoal do Ministério do Planejamento, enquanto no último ano do governo FHC, ingressaram 30 (trinta) novos servidores na Administração Pública Federal, enquanto no do governo Lula foram mais de 36 mil! (SANTOS, 2014, p.132)

[42] Os números não são precisos, mas, em reportagem da Folha de São Paulo a ANPAC estima menos de 70 mil novas vagas este ano, nos governos federal, estaduais e municipais, contra 215 mil em 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2017/04/1877550-crise-e-reducao-de-vagas-obrigam-concurseiros-a-rever-estrategia.shtml>. Acesso em 04.06.2017.

transacionados. É possível, portanto, utilizar o termo mercado aplicado aos concursos públicos por se tratar de um setor composto por pessoas físicas e jurídicas que compram ou vendem serviços e produtos. A demanda no mercado de concursos públicos é (potencialmente) formada por qualquer pessoa que (potencialmente) preencha os requisitos constitucionais previstos para ingressar nos concursos públicos. Assim, se em tempos de crise, diminui a oferta de concursos, o que tendencialmente faz também o mercado se retrair, de outro, a mesma crise, que se estende ao setor privado, impulsiona pessoas para o setor público, em busca de estabilidade.

E, uma vez que não existem estudos sistematizados sobre os componentes do mercado de concursos públicos, esta parte da pesquisa desenvolveu-se de forma essencialmente empírica e exploratória, com base qualitativa com auxílio da netnografia para a realização deste mapeamento, que merece, sem dúvida, seguir sendo mais refinado.

Do que foi possível observar, o mercado de concursos públicos tem um grau de segmentação intermediário, tendente a ficar cada vez maior. Assim, o setor pode ser entendido com base em 3 segmentos: a preparação para os concursos públicos, foco do nosso interesse; a promoção dos certames; e a oferta de produtos e serviços acessórios ou derivados.

Os bens e produtos relacionados à preparação para concursos públicos fazem parte do "sistema de ensino para cursos preparatórios"[43]. Como parte do referido sistema encontram-se vários mercados mais específicos, como os de cursos preparatórios; materiais didáticos e paradidáticos; mídia especializada; e, mais recentemente, o trabalho de *coaching*. Ao que pese a forte liberdade de atuação do setor, ele se submete às leis de defesa da concorrência.

O setor tem duas associações que o representam: a ANPAC (Associação Nacional de Proteção e apoio aos Concursos) e a ANDACON (Associação Nacional dos Concurseiros), a primeira mais antiga e empresarial, a segunda mais política.[44]

Para iniciar a relação entre aquele primeiro grupo e a formação jurídico-acadêmica, é

[43] Aqui adota-se o significado dado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), que engloba "a oferta de soluções educacionais para ramos específicos [...], serviços de assessoria em gestão educacional, soluções e serviços pedagógicos, oferta de conteúdo e, em alguns casos, comercialização de material didático." (Voto do Rel. Cons. Eduardo P. Ribeiro no Ato de Concentração n° 08012.006400/2011-62. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/temp/D_D000000749891320.pdf>. Acesso em 20.02.2014). Não se desconhece, embora não se adote, o significado de "sistemas de ensino" trazido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/1996), Título IV.

[44] Os respectivos sites são: <http://www.anpac.org.br> e <http://www.andacon.org>.

primordial deixar claro como o próprio setor se percebe, na voz de um dos grandes nomes da área: "A atividade preparatória para concurso público não é uma atividade de educação, é uma atividade de comércio!" (AA)

Outro professor completa dizendo que

> a preparação para concurso ela só é educação, só é transmissão de conteúdo, experiência do assunto, no que é estritamente necessário para o aluno passar em concurso. [...] O aluno quer passar, aprender é apenas uma necessidade. [...] O curso, por sua vez, quer captar aquele aluno para que ele passe no concurso, só que para ele passar tem que ensinar, então o curso ensina. (DD)

Com isso vemos, primeiro, uma clara defesa da liberdade do mercado de preparação para concurso, já que não sendo educação, não se presta a qualquer regulação nesse sentido; segundo, que esse sistema de ensino de preparação não tem compromisso com o que ensina, posto que ele está adstrito apenas ao que é cobrado nos concursos públicos. A concepção que envolve este sistema de ensino de preparação para concursos públicos é, portanto, bastante diferente da educação jurídica acadêmica ou mesmo profissional.

2 Certificação acadêmica em Direito (graduação e pós-graduação) no contexto do mercado de preparação para concursos públicos: os cursos conjugados

O crescimento dos concursos públicos acompanhou a expansão do ensino superior. Como ambos são meios tradicionais de ascensão social, é natural que um tenham algum grau de vinculação com o outro. Mas desde que os concursos públicos tomaram a grande dimensão que vemos hoje, essa interação se tornou muito diversificada e até institucional.

No que se refere à área jurídica, a criação e o fortalecimento de instituições e cargos exclusivos para o bacharel em Direito movimentou o mercado da educação superior[45] e dos concursos públicos.

O Exame de Ordem, inclusive, pode interferir na regularidade dos cursos de Direito,

[45] Os cursos de Direito foram dos que mais cresceram durante as décadas de 1990 e 2000, passando de 235 em 1995 para 1159 em 2012 conforme: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (1995-2012).** 1995-2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 20.03.2014.

uma vez que o resultado obtido pelos alunos é um indicativo a ser observado para ser alvo ou não de ações de supervisão do MEC.

Aproveitando da expansão da graduação em Direito, podemos identificar a criação de um tipo de curso de Direito derivado de cursos preparatórios para concursos públicos e voltados para as "carreiras públicas". Este é o código para uma formação que visa preparar para concurso público e ao mesmo tempo fornecer um título acadêmico (bacharelado em Direito, ou outro) que habilita para os concursos em geral, e os de carreira jurídica, em especial.

Normalmente há intercâmbio de professores (entre os cursos preparatórios e a graduação) e facilidades (desconto ou bolsa integral) para os alunos frequentarem os cursos preparatórios para o Exame de Ordem e concursos públicos.

Entre essas IES que derivam dos preparatórios há um grupo que tenta se dissociar desse aspecto, não anunciando em suas informações institucionais essa proximidade e esse foco em concursos públicos. Outras, no entanto, fazem dessa origem uma marca do curso. Ou seja, deixam público e explícito qual sua proposta: a formação integrada entre graduação e preparação para concurso público.

O coordenador de um desses cursos foi um dos entrevistados e explica que o currículo reflete esta ênfase, incorporando disciplinas com conteúdos voltados às "carreiras públicas". Mas ressalta:

> não é que uma faculdade se confunda com um cursinho preparatório mas não há demérito em você adotar práticas que são eficientes nos cursinhos. [...] Então eu vejo que no fundo, o seguinte, quando você preparara com trabalhos de pesquisa associados a trabalhos de questões, a partir daí você consegue atender aos dois senhores. (EE)

Questionado, no entanto, a respeito do projeto pedagógico da instituição, que não traz qualquer referência à concurso público e apenas uma lacônica referência a "carreiras públicas" no perfil profissiográfico, ele reagiu:

> Claro que está subentendido, uma vez que se eu estou preparando para carreiras públicas, ele vai enfrentar um concurso. [...] Mas é aquilo que eu te falei: há um estigma em relação às instituições que tem uma proposta para carreiras públicas. Há um estigma. Não há nenhuma dúvida. (EE)

O fato é que a IES está sempre entre as primeiras colocadas no Exame de Ordem do DF entre as IES particulares, com nota máxima no MEC, novas turmas e vagas foram

abertas e estão sempre todas lotadas (ao que pese a grande ociosidade de vagas nos cursos de Direito).

Recentemente tivemos a autorização (e posterior revogação) de cursos tecnólogos para a área jurídica.[46] É incerto como esse curso, se vier a ser ofertado regularmente, vai afetar o campo jurídico, pois, ao não se confundir com o bacharelado, ele não vai habilitar para a advocacia nem para os cargos públicos que exigem com exclusividade este diploma, mas ao julgar pelos cursos tecnólogos em Gestão Pública, como são muitas vezes oferecidos em Brasília, é possível que seja mais um modo de formação para concursos públicos "conjugado" com a obtenção de um diploma de graduação.

Também encontra-se grande oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) voltados para concursos públicos. Eles recebem os mais diversos títulos, de acordo com a ênfase do concurso que o aluno almeja, mas no Direito, a de "Direito Público" é um coringa.

Vê-se pelo programa das pós-graduações ofertadas que elas se estruturam basicamente de disciplinas voltadas para concursos públicos, acrescidas de disciplinas como metodologia da pesquisa e/ou docência no ensino superior (muitas vezes *online*, mesmo quando o curso é essencialmente presencial) e trabalho de conclusão (obrigatório para certificação pelas normas do MEC).

A vantagem desse "combo" é praticamente a mesma que vimos nos cursos para carreiras públicas: ao mesmo tempo que o aluno estuda para concurso, ele acumula títulos que, se não são obrigatórios, como os diplomas de nível superior e de Direito o são para determinados cargos, pelo menos vale pontos nas provas de títulos. "A pós de cursinho é para inglês ver, né? Na verdade o que você tem é aula normal e no final você faz metodologia de ensino e monografia e acabou." (GG)

Esses cursos são viabilizados de 2 maneiras:

- por aquelas IES para carreiras públicas, que normalmente conservam o curso preparatório no mesmo grupo, onde ela mesma faz a certificação;

- por cursos preparatórios, mas certificados por uma IES sem vínculo institucional entre elas, apenas por meio de parcerias.

Daí se vê que há uma participação efetiva dos preparatórios no campo da educação jurídica, não apenas uma influência indireta, ainda que profunda.

[46] O MEC, por meio da Potaria 381, de 25 de abril de 2017, suspendeu por 120 dias a tramitação dos processos relacionados a esse curso e formou um grupo de trabalho para estudar e dar parecer sobre os cursos tecnológicos em serviços jurídicos.

3 O doutor sem jogo de cintura (ou a docência como talento): o professor de Direito nos preparatórios para concurso e na educação superior

A estruturação da educação superior pós-LDB (Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) exigiu que a instituições de educação superior (IES) investissem em professores com titulação acadêmica, uma vez que os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação valorizam este critério em vários quesitos.

A expansão da educação superior, dentre eles e especialmente os cursos de Direito, as universidades públicas e a pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) vai possibilitar que os títulos acadêmicos passem a ser um capital valorizado no campo jurídico (ENGELMANN, 2006), e os docentes profissionais passem a se configurar como uma nova categoria de agentes na disputa dentro do campo (ALMEIDA, 2012).

Diferente do campo acadêmico, a preparação para concursos públicos é um mercado altamente livre, inclusive no que se refere à docência. Não há qualquer exigência formal com relação a titulações do professor, sendo relativamente comum professores que não tem formação acadêmica na área em que lecionam.

Quando questionados sobre títulos de pós-graduação *stricto sensu*, nenhum dos envolvidos com a preparação para concurso os detêm. Uma delas está em processo de doutoramento (JJ) na Universidade de Buenos Aires (e tia polêmica que envolve a validação essa formação), mas também dá aula para graduação. Mas todos afirmam que não há qualquer vantagem no título para preparação para concurso, apesar de muitos desejarem cursar o mestrado. Apontam dificuldades com relação à carga horária necessária para o mestrado o que ocasionaria a necessidade de largar aulas e, portanto, de abrir mão dessa remuneração, como principais obstáculos para tanto.

O mesmo coordenador defende que há excelentes professores nos preparatórios, mas sem títulos, nem de especialização, e aí não podem vir para a graduação. E sempre contam histórias de professores doutores que "não deram conta" de dar aula para preparatório, não por falta de conhecimento, mas por falta de "jogo de cintura". (GG)

Se um título de mestre ou doutor de nada importa no campo de preparação para concursos, a aprovação para um cargo público efetivo de alto escalão é objeto de destaque nos currículos dos professores deste setor.

"Nos preparatórios para concurso é importante você ter um título [de servidor público] e

mostrar para o aluno que está lutando que você também tem essa trajetória. Isso é importante pra eles." Afirma que nos preparatórios isso é importante porque dá segurança que o professor não só sabe a matéria, como que também teve aquela experiência. "Eles se espelham muito na gente". (JJ)

Isso é confirmado por outros professores e sintetizado da seguinte forma: "para fazer marketing, coloca um professor que tenha um bom cargo público, né? E é assim que funciona o mercado de concursos públicos atualmente." (DD)

Todos os entrevistados afirmaram que tampouco tiveram qualquer preparação prévia ou formação pedagógica para começar a dar aulas em preparatórios. Descobriram-se professores na sala de aula.

A rotatividade, com base na tentativa e erro é muito grande.

> Uma coisa que eu tenho visto muitas vezes é a forma de selecionar professores para cursinhos. Não tem absolutamente nenhuma. Simplesmente os cursos jogam o professor ali na fogueira e vê se dá certo. [...] Eu já vi professores chegarem para dar aula, e o cara não deu certo e aí é "gongado" pela turma, como o pessoal fala, e aí não dá aula mais. Esse é um problema nos cursinhos. Até aparecer um que dá certo. (DD)

Um ponto que aparece muitas vezes diz respeito à valorização profissional na área de concursos. Esse reconhecimento acontece pelo mercado. "Essas turmas que preparam para concurso remuneram o professor muito bem, remuneram com vantagens que chegam a ser 2, 3 vezes o que um professor ganha em uma universidade federal." Nas entrevistas com professores de preparatórios e de graduação era inevitável um sorriso quando instados a fazer essa comparação. Na onda de ser um mercado livre, é comum os professores conhecidos negociarem seu "passe" entre os cursos, serem pagos proporcionalmente aos alunos inscritos no seu curso, ter exclusividade com um curso etc. Vale notar, inclusive, que, em geral, os professores não possuem vínculo empregatício, muito menos docente, com os cursos preparatórios.

A valorização também vem de parte dos alunos: "Toda hora alguém me para, e assim: 'professor, obrigada, eu passei graça a sua aula.' Isso dá uma sensação tão boa, você saber que você contribuiu com o sonho de uma pessoa. Porque ali eles estão depositando o sonho em você." (GG)

É a mesma sensação com respeito aos alunos da graduação. "Quando eu falo que sou professor de cursinho é como se isso desse uma credibilidade maior. O que não acho que seja certo, mas dá." (GG)

Ao que se refere ao campo jurídico, como um todo, a situação é mais complexa, na medida em que na área jurídica ainda se entende assim: "'ah, você é professor de cursinho, então você só

está preocupado em ensinar o aluno a marcar X.' [...] No meio jurídico pega muito melhor você falar às vezes que é um professor universitário do que um professor de cursinho. (GG)

Assim, a defesa do setor de concursos vem também a partir do arrimo de outros setores, ou seja, a legitimidade que é atribuída ao seu capital dentro do campo jurídico-profissional, a despeito do valor que o campo jurídico-acadêmico lhe concede. "Hoje nós temos trechos do livro do Vicente Paulo citados em acórdãos do STJ [...]. Nem o STJ está desprezando." (DD)

Todos os entrevistados que são professores e exercem outra função (servidor público ou advogado), com exceção do representante da OAB, se identificaram profissionalmente como professores, mas, apesar de defenderem que a docência em Direito é uma profissão jurídica, parece haver uma certa restrição à categoria de docentes profissionais exclusivos, pois "para o professor exercer essa profissão, alguma outra mínima qualificação além da titulação de professor lhe vai ser pedida pelos alunos." (JJ)

Questionados sobre o porquê de dar aulas nos cursos de Direito, foram utilizadas palavras como descanso e relaxamento, apontando, ainda, os vínculos pessoais que se estabelecem com os graduandos, além dos direitos trabalhistas que decorrem do vínculo docente com a IES.

> é o dia que eu descanso, é o dia que eu dou aula devagar, é o dia que eu trabalho o tema com calma, é o dia que eu conheço o aluno ... eu adoro gerar um relacionamento com o aluno, saber o nome dele, ver que ele cresce [...]. Então essa satisfação pessoal é impagável. (JJ)

Neste sentido, o poder da graduação de proporcionar a construção de relações mais duradouras e, *a priori*, mais desinteressadas, já que não está presente a competição como móvel para o estudo, pode ser um capital importante na estratégia de manutenção do poder do campo jurídico-acadêmico.

Vê-se, então, que o capital relacionado à preparação para concursos públicos varia, portanto, de acordo com o espaço de força que ele está se relacionando no campo jurídico. É atribuída grande legitimidade por quem quer entrar no campo (alunos), já que eles dominam as ferramentas que possibilitam esse ingresso, mas desprestigiado por quem nele já participa e ocupando posições de poder exatamente ligadas a esse acesso. Da mesma forma, o setor de preparação para concursos também tem suas restrições com o campo acadêmico. Ou seja, é clara a disputa de poder no campo da docência jurídica.

4 A didática nas aulas e nos materiais para concursos públicos: descomplicando o Direito

Para dar conta desta meta, a forma como se ensina é sempre destacada, ainda que a maioria ressalte que isso não significa perder a profundidade. A didática é super valorizada. Objetividade, poder de síntese, clareza, aplicabilidade do conhecimento a situações concretas (simples, elementares), são características associadas à ação docente e ao autor de materiais de preparação para concursos.

Um professor definiu bem sua atividade: "um ensino curto, rápido e instantâneo [...] Não é o *fast food*, é o '*fast* ensino'." (II)

Para tanto, uma estratégia é conhecer o que cai de cada tema nas provas de concurso.

> Boa parte dos trabalhos que se faz em cursinhos eles são estatísticos. [...] Por que eu consigo em 3, 4 aulas dar uma matéria de 2 semestres de faculdade? Porque eu sei estatisticamente o que cai em prova e o que não cai. (FF)

É uma autoperpetuação do mesmo conhecimento. O professor dá o que a banca pede e a banca pede o que o professor dá, senão há todo um sistema de interposição de recursos que as empresas movimentam para anular a questão.

No caso da preparação em Direito ela pode acontecer para carreiras jurídicas e não jurídicas (já que muito se cobra de conteúdo jurídico em carreiras não-jurídicas).

> O foco das carreiras jurídicas é hoje, assim, profundo, profundo... a gente tem que fazer mergulhos mesmo em determinados institutos e aí é um desafio fora do normal. [E no caso de carreiras não-jurídicas] Aí você tem que partir do mais simples do direito, do beabá, porque aquele aluno, pode ser que ele nunca tenha ouvido falar de noções de direito civil, noções de processo... daí é muito difícil... o nível de absorção, apreensão do conhecimento é muito menor. (JJ)

Ela, JJ, ainda divide o preparatório para carreiras jurídicas em 2 grupos: OAB e analista (mais simples) e as carreiras constitucionais (a que se referiu acima).

Parte expressiva dos entrevistados comentou sobre material didático de preparação para concurso, elogiando a qualidade do mesmo. Muitos veem nesse produto, inclusive, uma forma de democratização de acesso aos cargos públicos, uma vez que pela proposta e linguagem adotada, possibilita que uma pessoa estude sozinha mais facilmente e seja aprovada em concurso.

O autor CC orgulha-se de ter inaugurado o que ele chama de "linha editorial intermediária" que ele descreve como "um segmento editorial de qualidade, mas de livros escritos descaradamente para concursos." Ele diz que escrever para concurso "é

uma coisa objetiva. Por quê? Porque a prova tem que ser objetiva. [...] você tem que ser pragmático, objetivo direto, sucinto, você tem que desmistificar esse direito, descomplicar esse direito, que são palavras que os grandes juristas odeiam." (CC)

Ele explica que até o lançamento dessa proposta, o que existia para preparação de concursos eram apostilas, de um lado, mais simples (ou mesmo ruins); e livros acadêmicos de outro, manuais de doutrinadores, que não atendiam o que era necessário para aprovação em concurso.

Quanto ao uso de material didático para concurso na graduação, o professor-autor GG afirma que no começo não indicava seu livro feito para concurso nas suas aulas da graduação, mas que os alunos começaram a pedir. Ele explica como é o material: metade do capítulo é doutrina com base em livros acadêmicos e manuais tradicionais (devidamente citados), e a outra metade são questões e jurisprudência comentadas e orientações sobre questões de concurso. "Um livro meio misturado, com uma preocupação com quem tá fazendo direito".

Já CC conta que quando ele estava na faculdade, vários professores adotavam seus livros, mas é categórico: "Eu escrevo para quem estuda para concurso, agora se outras pessoas compram meu livro [...], aí é problema, quer dizer, problema não, aí é opção do professor."

Os dois professores que acumulam funções docentes na graduação e no preparatório afirmam que dão aula praticamente igual para os dois. "A minha aula, se você for pegar, 80% é igual a que eu dou na graduação e a que eu dou no cursinho: a dinâmica, a forma de transmitir, eu gosto muito de usar quadro, ainda sou bem de antigamente neste aspecto, porque eu acho que a visualização no quadro é muito válida para o aluno." (GG)

E acrescenta que tenta dar uma aula dinâmica, sem ficar sentado, lendo o código. Comenta que, por experiência com a disciplina, cita artigos de lei de cabeça e isso impressiona os alunos da graduação, enquanto nos cursos preparatórios isso é exigência. Não há tempo a perder consultando materiais durante as aulas.

A professora de curso de Direito voltado para as carreiras públicas em Brasília reconhece: "É. Eu faço isso e faço isso propositadamente, para não deixá-los completamente desamparados quando eles vão fazer Exame de Ordem [...] Aqui na graduação eu preparo o aluno assim: você quer fazer concurso, você vai ter que enfrentar prova, você quer advogar, você vai ter que enfrentar prova. Então, preparemo-nos para prova!" (JJ)

Uma unanimidade entre os que atuam na área de preparação para concurso (aula ou material didático) diz respeito à obrigação fundamental para todos que trabalha com isso: acompanhar as questões e gabaritos das provas de concurso público. Toda semana eles tiram um período de tempo para acompanhar as provas que ocorreram na semana anterior.

Por ser uma atividade com finalidade muito específica, aprovar em concursos públicos, todos apontam o alto nível de exigência dos alunos, que aumenta conforme o nível do concurso.

Para atender a esse grau de expectativa dos alunos, todos apontam também o desafio de atualização a cada aula. "Lá a ideia que eu tenho é assim: no cursinho é como se você estivesse sendo constantemente testado. Qualquer deslize dá uma consequência: pode ter um abaixo assinado, ou ter uma reclamação. Você tem que tomar cuidado com a pontualidade, você tem que tomar cuidado com a atualização, com a didática, não pode ficar lendo... então é uma aula que te exige muito mais." (GG)

Há ainda uma forte percepção do grande esforço físico que as aulas em preparatório demandam, por vários fatores: carga horária cumprida integralmente; formato das aulas (expositivas, dinâmicas, basicamente sem recurso a outros materiais senão quadro e pincel); turmas grandes; forte demanda fora dos horários convencionais (uma entrevista com professor de preparatório em um domingo na hora do almoço, depois de uma aula e antes de outra). Então o aspecto de sacrifício da vida pessoal também aparece em algumas falas. Uma das professoras (JJ) afirmou estar rouca há vários meses, e que por isso teria deixado de dar aulas nos dois turnos de domingo, além da convivência com família e amigos.

Vê-se, portanto, que se construiu toda uma *expertise* relativa à docência e produção de materiais didáticos dedicados à preparação para concursos públicos, que, a despeito de um conhecimento mais profundo e análise minuciosa, mostra-se e reconhece-se como reprodutivo e acrítico, replicando essas características na educação jurídica pelo efeito de campo que ele proporciona.

Considerações finais

Aqueles interessados em entrar no campo jurídico-profissional, e que se veem como alvo das "fábricas de ilusões" dos cursos de graduação em Direito que sempre foram a

porta de entrada para o campo jurídico, encontram no sistema de ensino de preparatórios para concursos alguém em que possam confiar. Que vai fazer com que ele realmente possa ingressar no campo profissional do direito (ou do Estado como um todo).

Com isso, os cursos de Direito vem sua força histórica na formação acadêmica do bacharel ser incomodada por este novo setor que avança, ainda que silenciosamente, no campo jurídico, disputando, em especial com o subcampo jurídico-acadêmico, o poder de formar o bacharel e promover sua inserção profissional.

Soma-se a essa concorrência pelo poder de formação e acesso ao campo jurídico, a própria ideia de educação e formação que vem sendo construída e defendida pelo campo jurídico-acadêmico há mais de 2 décadas, de um bacharel humanista, crítico, criativo e comprometido com valores democráticos.

Mas Bourdieu alerta:

> Seria preciso que se indagasse também sobre as funções que exerce junto aos professores e membros das classes cultivadas o horror sagrado a *"bachotage"* [Por *"bachotage"* entende-se toda preparação intelecutual utilitária visando meramente à aprovação em exames e concursos – feitas em geral, de dicas e expedientes práticos] em oposição a cultura geral. O "bachotage" não é o mal absoluto [...] A desvalorização das técnicas não é senão o reverso da exaltação da proeza intelectual, a qual tem afinidade estrutural com os valores dos grupos privilegiados do ponto de vista cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 54)

Neste sentido, parece que a preparação jurídica para concursos públicos não é digna do campo jurídico-acadêmico, uma vez que é por demais pragmática, interessada. Profana.

Mas é claro que essa restrição da academia jurídica à preparação para concurso também guarda seus interesses, que se referem à disputa por capitais e posições no campo jurídico. "Lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesses". (BOURDIEU, 1996, p. 137)

Assim, o campo jurídico-acadêmico não sendo impulsionado a mudar em função dos concursos, pelo contrário, a educação jurídica parece estar sendo pressionada a não mudar, a manter um ensino tradicional, baseado na transmissão pelo professor de um conhecimento dogmático e enciclopédico, sem qualquer comprometimento social e visão criativa do Direito. Justamente o que os especialistas em ensino jurídico viam como crise e esperavam com a regulação das dec. de 1990 e 2000. Dificultando a mudança do mesmo, barra a força transformadora potencial dos cursos de Direito que poderia ser alavancada com a diversificação do campo jurídico-acadêmico e o

crescimento da figura do docente profissional em Direito. Às diretrizes curriculares que estabeleceram instrumentos e objetivos à graduação em Direito que poderiam impulsionar uma educação jurídica mais afinada com os desafios de nosso tempo (pesquisa, extensão, prática jurídica, formação humanista e interdisciplinar) acompanhou-se a expansão e engessamento dos concursos públicos (e Exame da Ordem) e seus critérios de avaliação.[47]

Ademais, se a aprovação em concursos públicos e/ou no Exame de Ordem são requisitos obrigatórios para o ingresso no campo jurídico-profissional, e uma das funções da educação superior em geral, e da jurídica, inclusive, é formar pessoas aptas para o ingresso no mercado de trabalho, os cursos de Direito e o campo jurídico-acadêmico em geral, não podem mais, simplesmente ignorar o fenômeno, e deixar seus alunos à mercê do mercado de concursos públicos. Diante de uma encruzilhada que precisa ser encarada, ou buscamos conhecer melhor o fenômeno para influenciar no desenvolvimento dos concursos públicos como forma de melhor adequar as necessidades da educação jurídica à seleção para o exercício profissional do Direito; ou sucumbimos (ou somos sucumbidos) a ele. Os tecnólogos em serviços jurídicos, se vierem a se instituir, provavelmente via educação à distância, serão um experimento de grande desafio para a área.

Com isso, os concursos públicos, especialmente no que se refere à preparação para os concursos públicos, têm impactado fortemente os cursos de Direito e o campo jurídico-acadêmico, deslocando ou pelo menos borrando os limites do foco da formação jurídica, antes de índole preponderantemente acadêmica (ou no espaço acadêmico). Podem, no entanto, estar, de alguma maneira, fazendo um papel provocador e desvelador importante no campo jurídico, obrigando o campo acadêmico do Direito a seguir refletindo e se reinventando para aumentar seu poder, ou ao menos manter-se relevante, na formação jurídica brasileira.

Referências

ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

[47] No momento atual, a discussão das novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito não parece trazer novidades no cenário, na medida que as maiores diferenças com relação às atuais vão no sentido de aumentar o conteúdo obrigatório, abrangendo mais áreas do Direito como o Eleitoral e Previdenciário, entre outros, e a possibilidade de diminuição do tempo mínimo do curso para 4 anos (além de instituir atividades extraclasses, que ainda não foi muito bem definido do que se trata). Também está em discussão a abertura de cursos de Direito via educação a distância, o que tende a aproximá-lo ainda mais do formato associado aos cursos preparatórios para concurso.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, Evandro Menezes e outros (Org.). **Representações do Professor de Direito.** Curitiba: CRV, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus. 1996.

_____. **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). Secretaria de Documentação. **Subsídios à implantação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados**: ENFAM no Superior Tribunal de Justiça. Brasília: STJ, 2006. 8 vol. Disponível em: <http://www.enfam.jus.br/publicacoes-3/obras/subsidios-para-a-integracao-do-ensino-e-pesquisa-das-escolas-de-magistratura/>. Acesso em 07.06.2016.

ENGELMANN, Fabiano. **Sociologia do campo jurídico:** juristas e o uso do Direito. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2006.

FONTAINHA, Fernando de Castro e outros. **Processos seletivos para a contratação de servidores públicos**: Brasil, o país dos concursos? (Relatório de pesquisa)**.** Brasília: Ministério da Justiça, 2013. Projeto Pensando o Direito.

RODRIGUES, Horácio W. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI.** Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

SANTOS, Aline Sueli de Salles. **Os concursos públicos no campo jurídico-político**. Direito. Brasília, UnB, 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/16742/1/2014_AlineSuelideSallesSantos.pdf>. Acesso em 07.06.2016.

_____. Ativismo judicial e controle da administração pública: reflexos e tendências do instituto do concurso público. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 7743-7768. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2430.pdf>. Acesso em 04.06.2017.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; FREITAS FILHO, Roberto. Ensino superior do direito, concursos e a monografia jurídica. In: Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI, 17., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/roberto_freitas_filho.pdf>. Acesso em: 07.06.2016

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo:** 150 anos de ensino

jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

Tabela 1 – Agentes entrevistados de acordo com posições ocupadas no setor de concursos públicos

	Empresário	Representante de associação	Autor de livro	Servidor público	Ex-servidor público	*Coach*	Coordenador de curso de graduação em Direito	Professor de graduação em Direito	Professor de curso preparatório para concursos em disciplinas do Direito	Membro de banca de concurso	Título de pós-graduação *stricto sensu*	Data da entrevista
AA	X	ANPAC e MMC	X		X				X			09.12.2013
BB	X	ANDACON	X	X		X						23.01.2014
CC	X		X	X								30.01.2014
DD			X	X		X			X			18.02.2014
EE					X		X	X		X	Mestre em Direito e Aplicações Militares	21.02.2014
FF	X	OAB/DF							X			24.02.2014
GG			X	X				X	X			07.03.2014
HH				X				X		X	Mestre e Doutora em Direito	07.03.2014
II					X				X			16.03.2014
JJ								X	X		Em doutoramento em Direito (Argentina)	28.03.2014

Fonte: construção da autora, 2014.

O IMPACTO DAS POLITICAS PUBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRATICA PEDAGOGICA DOS PROFESSORES EM COLINAS DO TOCANTINS.

Ana Leide Rodrigues de Sena Góis
Maria José Pinho
Jocyleia Santana dos Santos

RESUMO: O presente estudo aborda os impactos das politicas públicas de formação continuada em Colinas do Tocantins, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores da rede municipal de educação, utilizou-se o método da historia oral, com pesquisa de campo e documental com uma abordagem qualitativa. O objetivo da pesquisa foi: analisar os impactos das politicas públicas de formação continuada para professores da rede municipal de Educação em Colinas. A partir da leitura dos dados coletados e observados nos documentos analisados, nas observações feitas nos encontros mensais de formação continuada nas entrevistas com os questionários com perguntas abertas e fechadas, realizadas com duas formadoras e uma professora realizada pela pesquisadora durante os encontros de formação, mediantes as conversas informais como também nas analises feitas nos 03 portfólio das duas formadoras e de uma professora que fizeram parte da pesquisa dos programas e ações de formação continuada implementados, nos anos de 2009 a 2013. Os dados coletados apontam que, a formação continuada foi significativa para o professor no que diz respeito ao estudo da teoria e prática partir dos estudos realizados nos encontros de formação provocando mudanças no fazer pedagógico dos professores e formadores, na postura desses profissionais em sala de aula, com uma formação consistente, dinâmica, transformadora, coerente com a realidade dos profissionais da rede, que os debate e estudos dos encontros de formação continuada possibilitaram uma análise e a reflexão crítica docente na práxis, sobretudo, nos aspectos pedagógicos tão essenciais e importantes no desenvolvimento intelectual, social e politico dos professores.

Palavras-chave: Educação. Docência. Formação continuada.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos das politicas públicas na prática pedagógica dos professores da rede municipal de educação, na formação continuada em Colinas do Tocantins. Os objetivos principais são: Investigar a relação teoria e prática através da formação continuada de professores da rede; analisar os impactos da formação continuada na melhoria das praticas pedagógicas; apresentar os resultados esperados dos programas e ações de formação continuada implementados, nos anos de 2009 a 2013 no município.

Contextualizar os temas a serem trabalhados nas formações da rede municipal e vivenciar experiências exitosas dos programas e ações de formação continuada nas

unidades escolares, como também, dividir responsabilidades a partir do envolvimento de todos os atores educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa A partir da leitura dos dados coletados e observados nos documentos analisados, nas observações feitas nos encontros mensais de formação continuada nas entrevistas com os questionários com perguntas abertas e fechadas, realizadas com duas formadoras e uma professora realizada pela pesquisadora durante os encontros de formação, mediantes as conversas informais como também nas analises feitas nos 03 portfólio das duas formadoras e de uma professora que fizeram parte da pesquisa dos programas e ações de formação continuada implementados, nos anos de 2009 a 2013.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLITICAS PÚBLICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

As grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Dentre essas mudanças, podemos citar a quantidade de informações que nos são disponibilizadas diariamente nos meios de comunicação e a velocidade de sua propagação em as pessoas. Estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional, sem eles não conseguiríamos atingir o conhecimento, tão necessário nos dias atuais.

Em relação a importância de politicas publicas de formação continuada para os professores da rede municipal de educação em nosso município o estudo aborda essas questões com intuito de minimizar os desafios encontrados na formação desses no momento de por em pratica esses conhecimentos onde se discutem teoria e prática.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). “Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular.”

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas, tipificadas pelas universidades

instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII em todo o mundo. (PIMENTA, 1999)

Ora, nessas instituições existiam professores e estes deviam, por certo, receberem algum tipo de formação. Ocorrem que, até então, prevalecia o princípio do "aprender fazendo", próprio das corporações de ofício (SANTONI; RUGIU, 1998). E as universidades, como modalidades de corporações que se dedicava às assim chamadas "artes liberais" ou intelectuais, por oposição às "artes mecânicas" ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas.

Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu a organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão vira-se diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

No entanto, verifica-se que a escola pouco mudou no que diz respeito, às novas tecnologias da informação que chega aos indivíduos como o tablete, iphone, ipad, netebook, notebook dentre outros, os professores e a escola de forma geral precisa acompanhar essa evolução do meio de comunicação mais atualizados frequentado pelo professor e aluno Google, pois sabemos o que está acontecendo do mundo todo em tempo real. (TARDIF, 2002)

A educação não tem mais espaço para uma educação tradicional e arcaica, sendo assim não existe mais espaço para copias, decorebas dentre outras atividade mecânicas que o professor utiliza para ministrar suas aulas através das exposições dialogadas e o quadro branco, meras repetições e copias intermináveis do livro didático, isto é, a simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente, mas já não faz sentido no mundo contemporâneo, onde às crianças já desde nova tem acesso a todos os conhecimentos trazidos com a globalização e as novas tecnologias.

Conforme advoga Alarcão (2001, p. 189),

> Urge que a escola mude que rompa com velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no momento. O envolvimento de todos aqueles que fazem parte

> da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores.

Os pais, alunos, professores e equipe gestora ao reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) estão transformando sua práxis em momento de construção de conhecimentos e renovação. Sobre o professor em serviço, este requer algumas novas exigências no que diz respeito, aos saberes docentes, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mais, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

Diante deste panorama de mudanças e transformações curriculares; concepções pedagógicas, perfil dos profissionais da educação, faz-se, necessário vivenciar novas experiências em relação à formação docente, sendo estes apontamentos para serem trabalhada, discutida na capacitação dos profissionais da educação por meio da formação continuada dos professores da rede.

O processo de formação continuada de professores não é novidade. Vários são os autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressalta sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), entre outros.

No entanto, salientamos sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil do professor mudar seu modo de pensar, seu fazer pedagógico, se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, é necessário e importante tornar significativo todo o processo de formação do professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa

eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

As deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional e consequentemente, a realidade em sala de aula também permanece inalterada.

A sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores nesse contexto de mudanças que está vivendo a educação no Brasil. ultimas décadas o professor precisa acompanhar essas mudanças com a mesma velocidade.

Dada à diversidade do grupo investigado nas escolas municipais de ensino fundamental de Colinas do Tocantins, ou seja, cada professor com uma história pessoal e profissional peculiar, assim como cada escola com sua própria história e filosofia. É possível imaginar que a combinação de alguns fatores possa levar a uma capacitação, no mínimo, mais eficaz.

A esse respeito apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores, como afirma Candau (1997, p.3):

> a) A escola, como lócus privilegiado de formação onde de fato as situações acontecem; vivenciando dificuldades reais trazidas pelos os alunos e debatidas pela equipe educacional da unidade escolar;
> b) A valorização do saber docente, quais tentativas foram feitas e implementadas pelo professor e equipe pedagógica da escola, a família contribui com o sucesso e fracasso do seu filho eles estavam presente na escola, o aluno participou ativamente do processo ele foi informado do problema, o professor recebeu apoio da equipe gestora e da família;
> c) O ciclo de vida dos professores, minimizar com a rotatividade do servidor tanto o professor quanto o aluno migram de uma escola para outra frequentemente, há uma preocupação com a formação continua e permanente desse profissional para acompanhar o avanço dos conhecimentos esses encontros são pontuais desconexos das realidades da escola real.

A escola é por natureza um espaço privilegiado de saberes, onde de fato tudo acontece, sendo este momento impar e único para formação continuada acontecer: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica fazendo a

junção da teoria e prática, pois uma não anda sem a outra, as duas complementam-se no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecendo a validade dos aspectos explorados pelos formadores e professores, considera-se ambas de fundamental importância ou mesmo vital para um programa de formação continuada ser capaz de qualificar professores, que segundo Candau **(**1997, p.126)**:**

> Se elaborem programas que partam das necessidades do dia-a-dia do profissional da educação, que o aluno traga como duvidas para o professor resolver junto com ele e se proponham temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática em sala de aula, vivenciadas pelo professor e alunos, algo concreto.

Assim, a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários para um bom desempenho e uma boa qualificação profissional é fundamental e oportuno reforçar a ideia da articulação entre teoria e prática, como salienta Pimenta (2002), não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico de todos os dias vivenciados pelo professor em sala de aula é motivo de investigação e observação para replanejamento das ações.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, serão seguidos pelo professor e o aluno, como solução para os problemas diagnosticados, para surtir o efeito desejado, precisa ser adaptados de acordo com minha realidade de sala de aula e necessidade vivida.

3. RESGATE HISTÓRICO DAS FORMAÇÕES CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM COLINAS DO TOCANTINS.

A Rede Municipal de Educação de Colinas do Tocantins tem ofertado Formação Continuada aos Professores do Ensino Fundamental I com foco na Alfabetização e Letramento como foram os Programas PRALER (2006 a 2008) e Além

das Letras (2009 a 2010), este último trouxe para a mesma o protagonismo do Trio Gestor (Supervisor/Gestor e Coordenador Pedagógico) na Formação Continuada dos professores, tendo no espaço escolar o terreno fértil para propiciar a Formação da Equipe Pedagógica.

> A Educação transformadora desperta a fome do conhecimento, um conhecimento vivo. Por que não há pedagogia ou didática que seja capaz de dar vida a um conhecimento morto. A necessidade leva a aprendizagem. O porquê aprender, ou porque ensinar tem que ultrapassar a linha do mercado de trabalho, a educação transformadora ensina para a vida. Essa educação convida a ter a fome de escola democrática que acolhe conflitos e educa sem perder a essência humana. Barboza (2011, p.33)

Apesar destes investimentos na formação docente muitos alunos continuam sem saber ler e escrever com proficiência no final do ensino fundamental. Daí, a necessidade de fortalecer o envolvimento dos Gestores Pedagógicos (Supervisor, Diretor e Coordenador Pedagógico) no estudo e debate sobre as condições institucionais necessárias para as mudanças nas práticas pedagógicas do ensino da leitura e escrita nas escolas. Segundo Lerner (2002):

> (...) a capacitação de professores não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só de vontades individuais dos professores (...), significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas crianças se apropriem dessas práticas sociais, que são a leitura e a escrita (sem correrem o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional). "Ao conhecê-los, se torna possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional. (LERNER, 2002, p. 33)".

As ideias assinaladas enfatizam a necessidade da formação continuada para os professores, pois este deve compreender o papel da docência tendo em vista propiciar um aprofundamento cientifico – pedagógico capacitá-lo a enfrentar as questões fundamentais da escola enquanto instituição social que exerce uma prática social, cujas ações devem valorizar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, aspectos essenciais da aprendizagem significativa.

As indagações e angustias vivenciada no Brasil, não têm sido motivo de orgulho, e sim de fracassos e insucessos, de experiência não vitoriosas que não podem ser usada pelo grupo gestor como forma de incentivo a participação em formação continuada, em serviço para os profissionais, pois as políticas públicas não valorizam os mesmos, tratando-os com indiferença, causando indignação no grupo, desacreditando nesta ferramenta de transformação social do indivíduo, deixando os professores a mercê de formação inicial falida, que não assegura e nem mesmo garanti que haja aplicação dos conhecimentos adquiridos, em sala de aula, distanciando cada vez mais a teoria da prática. Como afirma Veiga (2008):

> Outra característica básica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento cientifico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática e etc. (VEIGA, 2008, p 14).

.

Nesta perspectiva a formação continuada dos professores deve ultrapassar o senso comum, não dar para fundamentar nossa pratica pedagógico somente no achismo, temos que nos fundamentar em uma teoria ou em várias, pegarmos o que há de melhor em cada uma delas e adaptarmos a necessidade do fazer pedagógico.

Para que todos os espaços e recursos escolares existentes se convertam em contextos favoráveis de aprendizagem, nos quais se fomentam práticas de leitura e escrita, bem como construção de conhecimentos matemáticos, é fundamental a articulação entre os gestores e demais profissionais envolvidos no comprometimento da construção de propostas didáticas que favoreçam essa aprendizagem. Só assim será possível fazer da escola um espaço poderoso de interação, comunicação e aprendizado.

A proposta é contribuir para fortalecer a instituição escolar e valorizar a equipe pedagógica da escola. Para isso, será necessário respeitar e recuperar as competências profissionais de cada educador dentro da ação pedagógica, nesse processo de desenvolvimento das competências intelectuais do professor. Incentivar as mudanças positivas nos indicadores de Rendimento escolar em Matemática e Língua portuguesa e promover o sucesso escolar dos alunos do Ensino Fundamental conforme apresentam nos índices como: IDEB (2013), Prova Brasil (2013) e Provinha Brasil (2013) e ANA (2013), avaliações externas implementadas pelo Ministério da Educação, além do

arcabouço de procedimentos avaliativos que professores desenvolvem na unidade escolar da rede a todo momento.

3.1 MEDOLOGIA

Utilizou-se o método da historia oral, com uma abordagem qualitativa com a leitura de relatórios e portfolios das duas professoras formadores técnicas da secretaria municipal de educação-SEMED, e uma professora cursista dos programas e ações de formação continuada do município nos anos de 2009 a 2013 sendo estes: Conversa com professores alfabetizadores; além dos números; entre números e textos e pacto da alfabetização na idade certa-PNAIC.

A pesquisadora fez a leitura dos documentos tais como relatórios e portfolios como também participou dos encontros de formação que aconteciam mensalmente no município através de observações in locos, durante os encontros aplicou-se questionários com perguntas abertas e fechadas com as duas formadoras e os cursistas que participavam dos programas nos encontros de formação.

3.2 DESENVOLVIMENTO E DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

A rede municipal de educação de Colinas do Tocantins, passa por um processo de mudanças em sua metodologia das formações continuada de seus profissionais da educação. Desde 2009 que a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, implementa projetos, ações e programas de formação continuada em sua rede, que valorizam as experiências vividas pelos seus profissionais.

Criando espaços de debates e reflexões em serviços implantando políticas públicas de valorização de seus servidores, vindo de encontros aos anseios da categoria, esses programas não foram pensados de cima para baixo, mas foram elaborados pela equipe de técnicos da SEMED, onde os mesmos in lócus fazem pesquisas e investigações sobre temas, conteúdos e metodologias a serem programadas nos encontros de formação continuada durante o ano letivo nas semanas pedagógicas, onde planejamentos e conversas pedagógicas das unidades escolares da rede municipal.

Após esses levantamentos de prioridades e sugestões elaboraram-se projetos e ações de formação continuada para todos os profissionais da educação em suas unidades escolares com temas voltados para as realidades das escolas, respeitando as

especificidades e individualidades de cada um; onde os professores compartilham experiências, vivencias e colhem sugestões e contribuições dos colegas em suas dificuldades em sala de aula, sentindo-se corresponsáveis pelo processo de formação continuada de seus colegas e equipe educacional.

Os programas em parceria com os entes federados recebem adaptações para adequarem à realidade da rede municipal. Os encontros acontecem bimestralmente garantidos no calendário letivo de cada ano.

4. PROJETOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLEMENTADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE 2008/2014, EM COLINAS DO TOCANTINS.

O presente plano de formação da rede atenderá três focos: Formação da Equipe Gestora, Alfabetização e Letramento voltado aos professores que atuam nas turmas de 1º a 5º ano, aborda-se o ensino da Matemática direcionado aos que atuam no 1º ao 9º ano e se propõe desta maneira, a formar alunos participativos e críticos, que saibam defender suas ideias nas áreas supracitadas.

Não existe prática sem reação, pois é preciso que esses conhecimentos que são apreendidos nos encontros de formação continuada sejam colocados em prática para saber até que ponto os mesmos são necessário e importante para os desenvolvimentos das competências e habilidades dos alunos, melhorando seu desempenho em sala de aula e dessa forma melhorando seus conhecimentos.

4.1 PROJETO CONVERSA COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Em seu segundo ano o projeto visa integrar os professores alfabetizadores através de reflexões e práticas no processo de desenvolvimento das crianças no tocante ao ato de aprender a ler e escrever como também, as habilidades leitoras, despertando gosto, prazer e interesse pela leitura por meio da realização do tempo de ler.

A opção por este Projeto pautou-se em diagnósticos a ser realizado ao longo de dois anos por equipes da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) nas turmas dos 1º anos e a análise do resultado das que revelaram o grande número, de crianças que não conseguem ler textos simples.

O desafio colocado para professores e formadores é grande: a formação de alunos leitores e escritores. Este não é só um dos grandes objetivos da nossa Rede, mas também de toda a sociedade. Afinal, aprender a ler e escrever na escola são condição indispensável para os alunos prosseguirem com sucesso na sua formação escolar e no seu desenvolvimento profissional. É condição essencial para que possam atuar como cidadãos e, assim, ter acesso à cultura letrada e usufruir plenamente nas situações de trabalho, de lazer e na resolução de questões de seu cotidiano. E todos concordaram que esta deve ser a tarefa prioritária do Ensino Fundamental.

> O Professor que inspira não conta tudo, não expõe tudo, explica, mas não esgota nada no ato da explicação. E o que é inspiração? Inspirar é levar ar aos pulmões. é levar vida as inteligências. Para inspirar preciso estar inspirado. um provérbio chinês: "os professores abrem a porta, mas você precisa entrar sozinho." o professor inspirador confia na capacidade do aluno. Para o professor inspirador não existem alunos "burros". Lembrando que o animal burro é dos mais inteligentes! (PERISSÉ, 2011, p. 95)

Sabe-se que o projeto, por si só, não é suficiente para solucionar as complexas questões envolvidas neste processo de melhoria da qualidade do ensino. É por isso que estamos investindo na Formação dos Coordenadores Pedagógicos, na parceria com o Instituto Avisa Lá, consultoria dada ao município situada em São Paulo responsável pela formação dos formadores da SEMED, e na consolidação do horário coletivo de trabalho como um espaço permanente de produção de conhecimento pedagógico e de Formação de Professores.

4.2 PROJETO ALÉM DOS NÚMEROS

Neste sentido o foco das Formações Continuadas oferecidas aos professores do Ensino fundamental I e II será ampliado por meio do programa **Além dos Números** que atenderam os conhecimentos matemáticos. A proposta é que o professor organize atividades em que o aluno decida sobre os conhecimentos que utilizará para resolver a situação proposta, discuta suas ideias com os colegas, reflita sobre sua produção, relacionando os conhecimentos anteriores com a nova situação, formulando conjeturas e produzindo argumentos para validá-los.

Enfim, a decisão por ofertar aos professores do município uma formação continuada em serviço, norteada nos eixos: Alfabetização, Letramento e Conhecimentos Matemáticos, centrada na escola como espaço de estudo contínuo, corroboram com o

sucesso da proposta por representar uma resposta política e prática à necessidade de mais valorização do professor e adesão de ações que favoreçam a melhoria das práticas educacionais da Rede Municipal de Educação.

4.3 PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE NÚMEROS E TEXTOS.

A Rede Municipal de Educação do Município de Colinas do Tocantins tem intensificado as ações formativas, direcionadas aos professores da educação básica, em especial, aos que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação propõe a continuidade da formação na área de matemática que no ano de 2012 foi implantado por meio da consultoria do Instituto Avisa Lá.

Apesar do término da parceria entre o município e o referido instituto, ainda existe a necessidade de proporcionar aos docentes uma reflexão do ensino ofertado na Rede Municipal de Educação na disciplina de Matemática e ao mesmo tempo um aprofundamento dos conhecimentos matemáticos.

Outro dado relevante é a aceitabilidade dos profissionais envolvidos em relação ao foco da formação, onde os professores e coordenadores requereram através de avaliação realizada nas U.Es, ao final do primeiro ano de formação, que a Secretaria Municipal de Educação-SEMED através da Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica a continuidade do projeto com a finalidade de aperfeiçoar o trabalho das escolas municipais em torno do ensino da matemática.

4.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC

É um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O Governo Federal implantou em 2013, em todo Brasil, em regime de colaboração com Estado e Municípios, este no primeiro ano trabalhou com o foco, *leitura, produção e escrita*. Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem pouco dos conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o

domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Segundo (NÓVOA, 1997):

> A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. "Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (1997, p. 25).

De acordo com o autor, não se produz profissionais capacitados, só com aquisição de diplomas, muitas vezes o cidadão possui bastante documento que lhe assegura ser um profissional rico curriculum, de forma nenhuma isso garante que em sala de aula, aquele profissional irá desempenhar com competência e habilidade o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Apesar dos esforços feitos em diversas regiões do Brasil pelas Secretarias de Educação para atender as necessidades formativas das equipes escolares, ainda há muito a conquistar. Entre os pontos positivos, o estudo relata o abandono da ideia de que a boa formação se faz apenas individualmente, com o profissional frequentando conferências, congressos, fóruns, palestras, ou seja, encontros pontuais.

Dar condições para que os horários de trabalho pedagógico coletivo aconteçam de fato é uma obrigação das redes. Muitos instituem esse momento formativo, porém esquece-se de criar a estrutura necessária para efetivá-lo para preencher as lacunas que ainda persistem que infelizmente não são poucas, é necessário que as Secretarias Municipais de Educação se responsabilizem pela execução de políticas públicas sem as quais é impossível melhorar a qualidade dos programas de formação continuada oferecidos em sua rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada inicia com a equipe Gestora para atingir o professor e, finalmente, os alunos. Salienta-se que não temos a intenção de apresentar modelos de referência prontos. A equipe educacional tem a liberdade de propor, sugerir e deliberar sobre os programas, projetos e ações de formação continuada da rede em parceria com a Equipe Técnica Pedagógica da SEMED.

Não se trata de aprender somente aspectos vinculados às teorias e conceitos, mas investigar, analisar e compreender as práticas usuais de formação continuada realizadas nas escolas e assim buscar soluções adequadas que as tornem de fato situações de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental e professores.

Essas reflexões podem desencadear a elaboração de propostas e ação na escola para a formação continuada dos professores e a Gestão das demais pessoas. O desafio será criar pautas de trabalho que possibilitem as equipe técnicas das escolas e SEMED os conhecimentos necessários para a formação dos professores e ações de estudo e formação para as especificidades das funções dos profissionais em educação de nosso município.

Havendo nesse momento a necessidade de reunir-se mais frequente e mais vezes com a equipe educacional das escolas, com intuito de discutir e debater problemas reais e importantes para a educação da rede, de uma forma geral, sem culpas e nem interesses pessoais, mas sim coletivos.

Vencendo desafios e obstáculos diagnosticados nas observações e visitas nas unidades escolares, conquistando espaços significativos no processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças, ou seja, colocando em prática o apreendido nos encontros de formação coletiva vivenciado pelos profissionais, o que, contribui de forma significativa no desenvolvimento profissional dos servidores da rede municipal de educação, como um todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES- MAZZOTTI, A.J.; GEWAMDSZNADJDER,F.**O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** S.P, Cortez, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** . Lisboa: Edições 70,1997.

BRASIL. "Lei nº 9394 de 20/12/96. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional"**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 1/2002de 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Séc. 1, p. 8.

CANDAU, Maria Vera (org). **a didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes ltda. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

NOVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa/Portugal: Instituto de inovação educacional Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. . (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto.2002.

_____. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora,1991.

_____. (1997) (Trad. Bruno C. Magne). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SEMED/DEGEP, Secretária Municipal de Educação. Plano de Formação Continuada do ensino fundamental, Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica, Colinas do Tocantins:2009/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissiona**l. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

METODOLOGIA DA PESQUISA. Disponível em: http://metodologiadapesquisa.blogspot.com.br. Acesso em 28 de maio de 2015.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

O MAL-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE: EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL E MERCANTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Paulo Sérgio Gomes Soares
Rafael Silva Oliveira
Maurício Santos da Luz

RESUMO: O problema abordado neste artigo é o mal-estar na prática docente em decorrência das transformações provocadas pelo rápido desenvolvimento da técnica e da tecnologia e disseminação de uma racionalidade instrumental que invadiu o campo educacional para transformar a educação e o conhecimento em mercadorias, abrindo caminho para um novo tecnicismo que abrange o tema da educação para o trabalho. Essa perspectiva afasta a possibilidade de formação integral e a educação para a emancipação. A Teoria Crítica da sociedade desenvolvida pelos filósofos frankfurtianos Theodor Adorno e Herbert Marcuse expõe preocupações que servem para uma análise contextualizada das contradições sociais vivenciadas na prática docente. A dialética é a metodologia utilizada para evidenciar as contradições provocadas pelo movimento do capitalismo no campo educacional. O objetivo dessa pesquisa teórica é mostrar que a exigência de educação para o trabalho serve aos pressupostos do capital e contribui para a transformação da racionalidade humana em racionalidade instrumental para atender aos interesses do mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Educação. Teoria Crítica. Racionalidade instrumental.

1. Racionalidade humana e racionalidade instrumental: o mal-estar no trabalho docente

Atualmente, um fenômeno mundial tem assolado a educação – o rápido desenvolvimento da técnica e da tecnologia a partir do modelo capitalista de produção. A primeira implicação social direta desse fenômeno para o ensino é a transformação da racionalidade humana em racionalidade instrumental que, por sua vez, altera a consecução dos fins da educação para atender às demandas do mundo do trabalho.

O problema que se pretende abordar neste artigo é a transformação da educação em educação instrumental e do conhecimento em mercadoria. Tal perspectiva abre caminho para uma reflexão sobre as novas exigências na prática docente em sala de aula e sobre a concepção de currículo, no sentido de mostrar que sob a égide das agendas neoliberais a tendência é a intensificação do mal-estar no trabalho docente.

A História da Educação brasileira mostra que o ensino sempre esteve condicionado ao controle das normas e regulamentos instituídos sobre o trabalho docente, ou seja, o mal-estar sempre existiu, mas tende a se intensificar na atual

conjuntura. Então, para uma reflexão acerca do ato de educar diante dessa perspectiva, em que medida o atendimento às demandas de mercado interferem na educação?

Sabe-se que a educação para o trabalho está na agenda do dia e balizam os documentos que norteiam a educação brasileira, forçando uma mudança na prática docente e nos currículos, fator que direciona a educação e o processo de formação integral dos estudantes para o reducionismo aulista e faz do professor um mero treinador para que eles passem nas provas estatais que medem a qualidade do ensino aferindo o resultado a partir da quantidade de questões acertadas. Isso faz com que "o trabalho profissional seja avaliado em função apenas desses resultados, que sua carreira, até seus salários sejam condicionados a resultados matemáticos, estatísticos" (ARROYO, 2011, p. 31).

Arroyo aponta para a contradição entre educar e o reducionismo aulista, que gera um mal-estar generalizado na profissão docente diante das precárias condições dos alunos.

Tentar ser educador e incorporar as demandas por melhorar as condições precárias esbarra na concepção dominante neoliberal de treinar para que os alunos obtenham resultados nas provas nacionais e, da mesma forma, ser reconhecido e valorizado profissionalmente justamente por isso.

A despeito disso, na busca por ajustes que permitam a melhor aferição quantitativa e resultados estatísticos, a reforma no Ensino Médio que está por ser aprovada no Congresso Nacional traz à tona a Base Nacional Comum Curricular para uniformizar, padronizar homogeneizar, ajustar, condicionar, enquadrar, regulamentar, etc., o ensino nas escolas, com o intuito, mais uma vez, de possibilitar a medição mecanicamente do conhecimento e, por conseguinte, da qualidade da educação.

Entende-se, portanto, que essa reforma vem atender às exigências do mercado, seguindo um progressivo processo de racionalização instrumental, sendo coerente com as reformas neoliberais. As políticas neoliberais fazem o conhecimento se tornar uma mercadoria voltada para atender às exigências do mercado com vistas na produção e não no ser humano. Essa perspectiva afasta a possibilidade de educar para a emancipação.

A educação brasileira parece estar diante de um novo tecnicismo e, evidentemente, na iminência de instalar um conflito entre o foco conteudista para atender às demandas do mercado em franca contradição com a necessidade de formação integral.

Um currículo conteudista exige do professor a atenção total ao ensino, sem ter o tempo necessário para tratar dos problemas relacionados à aprendizagem. Sendo assim, como fica o direito de aprender dos estudantes? Como resolver o conflito que se instala entre a aplicação de um currículo conteudista e a possibilidade de criar alternativas para um currículo criativo que atenda as demandas sociais e culturais dos estudantes por formação integral? Evidentemente, estas questões tendem a levantar polêmicas, embora não seja a intenção responde-las aqui, neste artigo.

Evidentemente, a vida precarizada da maior parte da população se faz sentir no público que frequenta a escola pública nos vários níveis da Educação Básica. Nesse contexto, uma tendência instrumental e utilitarista na educação só pode fazer aumentar o fosso das diferenças entre as classes sociais, considerando que o papel da escola será mesmo o de reproduzir as diferenças. A escola tende a se tornar mais seletiva ao adotar a racionalidade instrumental, no sentido de selecionar os melhores estudantes para continuar os estudos e classificar os fracassados para o mercado de trabalho. A racionalidade instrumental é uma espécie de racionalidade perversa que se caracteriza pelo cálculo utilitário entre meios e fins, que se aplicada à educação, certamente, pode acirrar as diferenças e gerar mais exclusão.

Diante desse quadro, a primeira contradição que salta aos olhos é a consecução dos fins da educação, que tende a se reduz à formação para o trabalho, quando deveria ser formação integral. Em outras palavras, trata-se da transformação da racionalidade humana (que requer formação integral) em racionalidade instrumental (que se ajusta aos valores da competitividade e do individualismo capitalistas, formando a consciência para o mercado de trabalho e para a cultura do consumo).

Evidencia-se uma contradição, também, no processo de ensino e aprendizagem, considerando que o conteúdo curricular verticalizado e reducionista se choca com a vida real, com a precarização da existência. Não adianta fazer os estudantes decorarem os conteúdos que cairão nas provas estatais se o país não consegue resolver os seus problemas sociais históricos.

As condições historicamente constituídas apresentam um país esfacelado pela exclusão social, cujas diferenças sociais entre as classes se aprofundam no fosso da indiferença política das elites agrárias que sempre direcionaram o rumo da nação.

O Brasil está experimentando mudanças rápidas no processo de reestruturação produtiva imposto pelo avanço da técnica e da tecnologia, exigindo uma reflexão crítica acerca do papel da educação nesse contexto.

A proposta para as seções seguintes é que todo esse debate seja permeado pelo pensamento dos filósofos frankfurtianos Theodor Adorno e Herbert Marcuse, cujos contextos teóricos, embora deslocados de nossa atual conjuntura, possam servir para estabelecer uma crítica contextualizada à realidade vivenciada hoje no campo educacional. A Teoria Crítica da sociedade desenvolvida pelos autores expõe preocupações ainda muito atuais que servem para uma análise das tendências da educação mundial no contexto do neoliberalismo. Mais particularmente, procurou-se evidenciar as contradições observadas na educação brasileira, que é uma característica da própria Teoria Crítica, a saber, analisar o fenômeno partindo das condições materiais de existência, isto é, da prática observada nas salas de aula e a percepção dos problemas que rondam a prática docente e têm gerado um mal-estar.

Conforme Adorno (1995), a educação possui um duplo sentido – o educar para o agir na produção e o educar para o livre desenvolvimento da consciência verdadeira. Porém, a educação tem supervalorizado um sentido - a educação para o agir na produção. A educação, dessa perspectiva, serve à racionalidade instrumental, pois o ato de educar privilegia o mercado de trabalho em detrimento de uma educação para a consciência.

Nas sociedades capitalistas a ideia de razão humana tem sofrido transformações que deturpam o próprio conceito de razão à medida que o processo de emancipação é obstruído pela ideologia da racionalidade instrumental. Marcuse (1998), por sua vez, aponta que a dimensão estética é um caminho possível para a redefinição da cultura, no sentido de proporcionar o livre desenvolvimento das faculdades humanas e, portanto, da própria razão humana como oposição à racionalidade instrumental.

Na seção seguinte, um debate sobre o pensamento de Adorno pode auxiliar na contextualização desse problema, que não é novo, considerando que o autor faz apontamentos sobre a educação do seu tempo, mas que servem para analisar o problema enfrentado pela educação brasileira hoje.

2. Adorno: a educação para o agir na produção e a educação para a consciência

O filósofo Theodor Adorno, no texto intitulado *Educação para quê?*, faz uma análise sobre a falta de interesse da juventude pela educação, apontando que o problema está na forma como se organiza o mundo, que sofre interferência da ideologia dominante (ADORNO, 1995).

Adorno compreende a educação como sendo o processo de "produção de uma consciência verdadeira" (ADORNO, 1995, p. 141), manifestando-se no desenvolvimento de pessoas verdadeiramente emancipadas e com possibilidade de decidir por conta própria o seu destino. Tal concepção de emancipação é diferente do processo de modelagem. Entretanto, "[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação" (ADORNO, 1995, p. 143).

O autor aponta que a ideologia[48] perdura na cultura como falsa consciência e busca imprimir de fora para dentro o modelo adequado de vida que as pessoas devem seguir. Esse processo ideológico de modelagem, na visão do autor, tem gerado o problema da falta de interesse da juventude em desenvolver um pensamento crítico em relação à racionalidade instrumental. É justamente no período da juventude que o ser humano está num estágio de questionamento dos modelos impostos pela sociedade (ADORNO, 1995), o que, em tese, favoreceria a busca por emancipação, ou seja, é um período importante para o desenvolvimento da autonomia.

Porém, a ideia de emancipação, "é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionado a uma dialética[49]. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional" (ADORNO, 1995, p. 143).

A organização da estrutura social está voltada para atender aos interesses da ideologia dominante e o que se observa ao longo da história da educação, sobretudo após o advento da Revolução Industrial, é que a própria escola se converteu em uma indústria que padroniza os indivíduos para atuação no mercado de trabalho. Essa racionalidade instrumental acaba sendo um problema para uma educação que busca estimular uma verdadeira consciência.

Pensando a realidade da Educação Básica, hoje, no Brasil, a partir das reflexões de Adorno, considerando o que foi dito na primeira seção acerca do

[48] "A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las a divisão da sociedade em classes, determinadas pelas divisões na esfera da produção econômica" (CHAUI, 2013, p. 111).

[49] A dialética é, basicamente, "[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 2006, p. 08).

conteudismo preconizado para a educação em tempos de economia globalizada e políticas neoliberais, percebe-se que a educação para a emancipação se distancia dessa realidade.

O trabalho docente segue o ritmo de trabalho para atingir os parâmetros quantitativos e estatísticos e não em função da qualidade. O professor brasileiro tende a se comprometer com o maior número de aulas possíveis e lecionar num ritmo frenético para receber um salário digno, mas acaba trabalhando em casa devido à quantidade considerável de atividades extraclasse, fator que compromete a sua própria emancipação.

O tempo que deveria dispor para exercer a sua emancipação[50] acaba comprometido com a elaboração e correção de provas, correção de trabalhos, lançamento de notas, preenchimento de diários, etc. A ideologia por trás do ato de educar, repetindo o que já foi dito acima, "exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação" (ADORNO, 1995, p. 143).

Nesse contexto, o professor se coisifica, transformando-se em mero reprodutor do sistema, além de inibir a sua capacidade de inovação e de criação para apoiar-se apenas no livro didático para lecionar aula após aula. Coisificando-se, o professor coisifica o estudante também, pois passa a tratá-lo como apenas mais uma peça em uma longa linha de produção, sem vontade, sem subjetividade. Todos – professores e estudantes – agridem-se ao se ajustarem ao processo forçado pelo modelo (pré)estabelecido.

> Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. (ADORNO,1995, p. 144).

Com esse quadro não é de se estranhar o desinteresse por parte dos jovens com o processo educacional. A educação instrumental tem um caráter ideológico que mercantiliza o conhecimento e a vida, constituindo-se na receita para o mal-estar no trabalho docente.

[50] O conceito de emancipação se concretiza à medida que o trabalhador da educação vislumbra a possibilidade de dispor do seu tempo livre para a manutenção da sua própria existência de forma qualitativa, isto é, para individualizar-se e se autorrealizar. Pode-se incluir nesse leque de possibilidades a liberdade de fazer o que quiser com o seu tempo livre, desde a educar os filhos, ler livros diferentes da disciplina que leciona até planejar sua vida cultural, etc.

Outro aspecto que chama a atenção no pensamento de Adorno é a sua crítica ao duplo sentido da educação, que se (inter)relaciona com a dialética da razão. Por um lado, educar para agir no mundo se volta para o desenvolvimento de uma racionalidade que atende ao que prescreve a cultura e seus valores, reproduzindo-a, e no caso do capitalismo, o agir é para a produção. Por outro lado, o ato de educar tem de estimular o livre desenvolvimento do indivíduo para a consciência verdadeira e crítica sobre o mundo onde age. O primeiro sentido da educação está voltado para o agir e o segundo para o pensar.

O que se percebe no atual contexto é que a educação tem servido somente ao primeiro propósito, isto é, tem servido para reproduzir a cultura dominante ao se restringir à educação para a ação no mundo, colocando em segundo plano a educação para a reflexão sobre o mundo. Nos currículos escolares[51] tem se priorizado as disciplinas instrumentais e/ou que são mais requisitadas para o mundo do trabalho.

Os estudantes são apresentados desde muito cedo ao mundo do trabalho dominado pela técnica como se fosse a única alternativa, e mesmo que dentro de si tenham o talento para outras áreas, em função da pressão exercida pelo discurso do capital, "elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade" (ADORNO,1995, p. 150). O resultado dessa constatação é que a subjetividade da juventude está sofrendo alterações em função da lógica do mercado e da racionalidade instrumental. Da mesma forma, a educação para o mundo do trabalho dispensa a crítica necessária à reflexão e transformação da realidade pela ação refletida.

> Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em que permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como 'pressão do mundo administrado'. (ADORNO, 1995, p. 150).

Percebe-se, pelo excerto que o próprio trabalhador, mesmo passando pelos bancos escolares, terminará coisificado e alienado pela ideologia dominante.

Para finalizar, a Filosofia, de modo geral e enquanto componente curricular da Educação Básica, tem por função questionar os fundamentos que sustentam a existência humana em busca da emancipação. A precarização das condições de existência só pode

[51] No Brasil, a Educação Básica supervaloriza as disciplinas mais operacionais e instrumentais como Matemática e a Língua Portuguesa, bem como se tem priorizado o tecnicismo em detrimento das disciplinas de humanidades.

ser superada pela reabilitação da crítica nos espaços educacionais, inclusive como condição de politicidade e ação qualitativa transformadora da realidade.

Na seção seguinte, uma possibilidade de superação da racionalidade instrumental em prol da emancipação humana por meio da educação é apontada pelo pensamento do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, para quem a dimensão estética pode reabilitar a formação crítica e fomentar as condições de transformação qualitativa da vida.

3. Marcuse: a importância da dimensão estética na formação da racionalidade humana

Em texto intitulado *Comentários para uma redefinição de cultura*, o filósofo Herbert Marcuse (1998) se dedica a pensar alguns problemas da educação de seu tempo, mas o faz de forma a deixar claros indícios de que esses problemas parecem representar o "espírito do tempo", do nosso tempo, da vida contemporânea. Considerando esse pressuposto, procurou-se trazer para o debate o pensamento desse autor para contribuir com a análise sobre a "intensificação do mal estar no trabalho docente".

Interessa para o debate o conceito de racionalidade instrumental e as implicações de sua inserção na vida e no âmbito educacional. A racionalidade instrumental é um modelo perverso de racionalidade quantitativa que serve aos pressupostos do capitalismo. Tal racionalidade se tornou hegemônica por ser um instrumento de reificação da natureza e do próprio homem. Enquanto paradigma de racionalidade influencia diretamente nos processos formativos, caracterizados atualmente por adaptar os indivíduos à sociedade capitalista. Em detrimento disso, a formação crítica tem sido negligenciada a ponto de não mais fomentar as condições de transformação qualitativa da sociedade.

Para Marcuse (1973), o mundo contemporâneo é marcado pela paralisia da crítica e por uma sociedade sem oposição, uma sociedade unidimensional, padronizada por um aparato tecnológico que determina as relações de produção.

Em princípio, vale ressaltar que, enquanto elaboração conceitual, a Teoria Crítica da sociedade de Marcuse possui um caráter formativo, no sentido de estimular a intervenção social pela crítica negativa, que conduz à luta por emancipação humana contra a repressão nas sociedades capitalistas contemporâneas. A repressão se caracteriza pelo precondicionamento à cultura do consumo.

As demandas sociais capitalistas, ditadas pelo desenvolvimento técnico, científico e econômico, justificam e intensificam o poder da racionalidade instrumental (quantitativa) no interior dos processos formativos. Nesse contexto, a educação pública tem servido a esse estado de coisas e correspondido exatamente às exigências de formação para o mercado.

Assim, as tensões contraditórias são anuladas, uma vez que "a civilização tecnológica tende a eliminar os objetivos transcendentes da cultura e elimina ou reduz com isso aqueles fatores e elementos da cultura que, frente às formas dadas da civilização, eram antagônicas" (MARCUSE, 1998, p. 57). O problema derivado dessa situação é que a formação cultural do indivíduo inserido nessa sociedade é unidimensional e, portanto, acrítica, justamente por que a sua formação se ajusta à racionalidade instrumental pelo constante precondicionamento e intensa repressão.

Para Marcuse, os conteúdos culturais acabaram se tornando pedagógicos (puramente explicativos) e edificantes, sendo reduzidos a veículos de adaptação.

A ideia de emancipação no processo de formação educacional se funda essencialmente no desenvolvimento do conceito de razão crítica, isto é, no esforço da crítica em ultrapassar o dado imediato e transcender o raciocínio condicionado pela racionalidade capitalista.

Na teoria crítica marcuseana evidencia-se uma clara contraposição à cultura afirmativa[52] vigente, como forma de evidenciar as contradições e possibilitar o movimento em busca de transformações sociais. O movimento dialético se expressa na lógica marcuseana, enquanto apresenta uma análise materialista da realidade que aponta incisivamente para as contradições.

Nesse sentido, a ênfase do filósofo na dimensão estética da educação evidencia a necessidade do restituir a racionalidade guiada pelo pensamento negativo – o pensamento crítico para formar as bases de uma possível mudança qualitativa.

Contudo, cabe à própria educação acionar os processos formativos que revertam o processo cultural que se apresente com finalidades servis e mantenedoras do estado de sujeição do homem ao aparato técnico. O projeto marcuseano de redefinição da cultura e a sua ênfase na estética apontam para um processo formativo que resulta

[52] Segundo Wolfgang Leo Maar (1997, p. 26), dizer que a cultura possui caráter afirmativo é questionar a sua negatividade, sua dimensão emancipatória. Para ele, Marcuse desvenda a mecânica afirmativa da cultura como modo de garantir a subordinação do indivíduo ao universal dado (eternizando-o).

numa *práxis* política, numa formação educacional da sensibilidade para a interação crítica e transformadora da realidade social.

Para Marcuse (1998), a importância do restabelecimento de uma razão crítica fundamentada nos âmbitos teóricos do pensamento se dá porque a cultura foi projetada pela ciência, literatura e filosofia antes de se tornar uma realidade, por isso uma redefinição da cultura deve iniciar sobretudo na transformação de seus pressupostos teóricos. A redefinição da cultura deverá prever, no âmbito dos processos educativos, a revalorização das disciplinas de caráter essencialmente teórico, pois, "se a sociedade (com os meios científicos) contribui para a coordenação e a administração total, então a alienação da cultura não-científica converte-se na precondição da oposição e da recusa" (MARCUSE, 1998, p. 171).

Segundo as reflexões de Marcuse (2013), no livro intitulado *A dimensão estética*, é no aprimoramento da percepção estética que surge uma nova sensibilidade que possibilita aos sujeitos transcenderem a razão instrumental, afinal, a cultura hegemônica só limita e determina a experiência nos âmbitos mais avançados da civilização, porque necessita ocultar as alternativas reais de transformação da realidade. Desse modo, uma educação estética seria política na medida em que libertasse a sensibilidade e a imaginação, distorcidas pelas condições históricas e materiais do mundo administrado.

É a situação histórica atual que justifica a preocupação com a estética e ressalta a sua importância, já que a arte possibilita a transcendência do princípio de realidade[53], chegando a ser uma negação da realidade reificada das relações sociais estabelecidas, configurando-se assim como uma força de resistência. "A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado" (MARCUSE, 2013, p. 66-67).

As possibilidades emancipatórias via cultura dependem de sua redefinição contrária os ditames da civilização e ao reino da necessidade, representando, assim, a liberdade de pensar, investigar, ensinar e aprender diferente das exigências do sistema. A cultura é a dimensão da autonomia e da realização.

[53] O princípio de realidade materializa-se em um sistema de instituições no qual o indivíduo apreende os requisitos desse princípio, ou seja, a lei e a ordem, transmitindo-os às gerações seguintes. Sob ele, as pessoas tornaram-se conscientes e propícios para introjetar uma racionalidade imposta de fora. Trata-se de uma luta contra a liberdade que ocorre na mente do homem, como uma "autorepressão" do indivíduo reprimido. "É essa dinâmica mental que Freud desvenda como a dinâmica da civilização" (MARCUSE, 1975, p. 37).

Na medida em que o sistema econômico necessita da utilização da cultura como um instrumento ideológico, o processo educacional elimina a negatividade dialética da cultura mediante a sua massificação e o rechaço aos âmbitos transcendentes e teóricos, que seriam capazes de fazer frente à civilização estabelecida.

Ressalta-se que não se trata de politizar a educação a partir das reflexões marcuseanas, pois ela já é política, mas sim iniciar uma contrapolítica, oposta à política estabelecida. Isto é, estabelecer uma formação qualitativamente diferente dos padrões quantitativos atuais. E é justamente por meio da arte que ele diz ser possível desconstruir a visão reificada imposta pela cultura estabelecida, pois mediante a transformação do conteúdo pela forma estética é permitido vislumbrar a realidade ora como ela é, ora como deveria ser (PISANI; KLEIN, 2011, p. 183).

Com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, qualitativamente, a razão humana deveria estar em busca de emancipação, isto é, em pleno processo de libertação das amarras da luta pela existência, livre do reino da necessidade. A ideia é que quanto menos tempo o indivíduo se dedique na luta pela existência mediante o trabalho, mais tempo terá para individualizar-se na esfera da realização. Marcuse nos inspira a pensar numa sociedade tecnológica que proporcione a elevação dos potenciais individuais, das faculdades humanas plenas rumo ao reino da liberdade, da autorrealização e da felicidade. Evidentemente, hoje, as aptidões intelectuais e materiais são incomensuravelmente maiores do que antes, embora a dominação e o controle social da sociedade capitalista acompanhe esse ritmo e represente um obstáculo.

As análises fornecidas pelo filósofo, no livro intitulado *A ideologia da sociedade industrial*, sugerem e estimulam uma reflexão sobre a configuração da educação. O autor explorou no livro uma faculdade que é especificamente humana: a consciência. Se sob a administração capitalista a formação é dirigida para a determinação social da consciência, a necessidade primária é a mudança radical da consciência como primeiro passo para a transformação social da existência.

Dessa forma, para Marcuse, a real emancipação deve ser aquela que permita não só ao sujeito a liberdade de ação, mas a liberdade de consciência (BARONI, 2015, p. 794). Por exemplo, a educação pode proporcionar um espaço para o desenvolvimento da experiência estética que seja expressão da recusa da ordem vigente, na medida em que permite desenvolver a imaginação e a liberdade em prol da formação da sensibilidade.

Evidentemente, a arte e a educação não podem transformar o mundo, a materialidade imediata, mas despertar a necessidade de mudança qualitativa nas condições intelectuais e materiais de existência. "A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo" (MARCUSE, 2013, p. 36).

Pensar a realidade a partir de abstrações e modelos teóricos de pensamento, ou seja, pensar filosoficamente não é uma capacidade que se forma espontaneamente nos indivíduos, mas que precisa ser fomentado. Assim, pode-se imaginar as possíveis contribuições da arte para um processo educativo qualitativo e é isso que move a pesquisa no artigo em questão.

Enquanto elaboração conceitual, a crítica de Marcuse possui um caráter formativo no sentido de estimular a intervenção social pela crítica negativa, que conduz à luta por emancipação humana. O recorte teórico e a contextualização do problema figura a partir da ideia de emancipação no processo de formação educacional que se funda essencialmente no desenvolvimento do conceito de razão crítica, isto é, no esforço da crítica em ultrapassar o dado imediato e transcender o raciocínio condicionado.

Considerações Finais

A argumentação exposta ao longo do texto procurou apontar algumas variáveis que contribuem para a intensificação do mal-estar no trabalho docente. O processo de reificação torna a prática docente algo contraditória com a existência emancipada do professor. Ora, ser conteudista para atender aos pressupostos do novo tecnicismo em curso e respaldar a racionalidade instrumental da lógica capitalista, torna o professor apenas um instrumento de repressão.

Pode-se afirmar que o clima de insatisfação e de desencantamento com a profissão docente se justificaria por diferentes motivos - a carga de trabalho excedente para além da sala de aula, o desinteresse dos estudantes que se manifestam com a indisciplina cotidiana, o baixo salário e pouco reconhecimento profissional, etc. -, mas estes são fatores contingenciais e característicos da profissão pela qual cada professor tem um espaço de luta para transformar tais condições. Porém, as condições impostas pelo capital à educação e ao professor por demanda de conhecimento como mercadoria, impede a luta por condições dignas de existência e a própria emancipação. A

insatisfação e o desencantamento, nesse sentido, é ver na educação não mais uma possibilidade de contribuição para a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, mas mero instrumento de reificação.

O trabalho intelectual do professor torna-se algo secundário, resumindo-se a cumprir o conteúdo curricular de forma neutra e asséptica para cumprir o estabelecido pelas metas do novo tecnicismo. Além disso, a pressão do mundo organizado conforme a racionalidade instrumental transforma o professor num operário da sala de aula, tirando-lhe o necessário tempo para a reflexão e para desfrutar do tempo livre que lhe conferiria a emancipação, fator que interfere diretamente na qualidade das aulas.

A sujeição do professor ao aparato técnico, característico na atual fase do capitalismo financeirizado, pode transformar o processo formativo da educação em controle social com finalidades servis.

Nesse ponto, o pensamento de Adorno e Marcuse foram trazidos à baila para refletir sobre a prática docente. Marcuse aposta na redefinição da cultura a partir da educação estética, isto é, da formação da sensibilidade como resistência e recusa da razão instrumental, em prol de uma educação para a emancipação.

Uma educação emancipadora é aquela que proporciona uma visão dialética da realidade, isto é, aquela em que tanto os professores quanto os estudantes em formação estejam preparados para agir no mundo e para refletir sobre ele em busca de emancipação. Para tanto, torna-se necessário superar a racionalidade instrumental e a ideologia dominante presentes nas instituições que coisificam professores e estudantes.

As exigências do capitalismo sobre a educação se fazem sentir em todas as esferas do trabalho docente, mas há espaços de resistência que podem produzir a crítica fecunda e servir de fomento à recusa. Portanto, o mal-estar sentido na prática docente, sobretudo pela conversão do professor em operário da educação em prol do capital e pela transformação dos estudantes em meros produtos a serem colocados à disposição do mercado de trabalho, precisa e pode ser superado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *Educação para quê?* In.: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. *Currículo*: território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BARONI, V. *Para além do unidimensional*: Marcuse e a educação estética. Brasília: Linhas Críticas, 2015. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/17669/12621 Acesso em: 25 Set. 2016

CHAUI, M. Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro: escritos de Marilena Chaui. Vol. 2. André Rocha (Org.). Belo Horizonte/MG: Autêntica; Fundação Perseu Abramo, 2013.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAAR, Wolfgang Leo. Marcuse: em busca de uma ética materialista. In: Herbert Marcuse. (Org.). *Cultura e Sociedade*. Vol. I. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *Eros e Civilização:* uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. Comentários para uma redefinição de cultura. In: Herbert Marcuse. (Org.). *Cultura e Sociedade*. Vol. II. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, D. (Editor). *Tecnologia, guerra e fascismo*: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *A dimensão estética*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

PISANI, M. M.; KLEIN, S. A educação estética como educação política em Herbert Marcuse. In: RAMOS, P. H. V.; VIEIRA, V. (Org.). *Educação estética*: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO QUANTO À CRISE MULTIDIMENSIONAL: UM CAMINHO POR MEIO DA CIDADANIA.

Deijeane Gomes Morais

Resumo: Percebe-se, nos dias atuais, uma crise multidimensional na sociedade, o que tem preocupado pesquisadores no que tange à presença da educação nesse cenário, tanto como setor que sente a crise assim como, considerada para muitos, " a saída" para reverter a situação. Assim, o presente artigo tem como objetivo estabelecer relação entre a crise multidimensional dos dias atuais e a função da educação na busca pelo combate a essa crise, sugerindo esse combate por meio de práticas de ensino que enfatizem a cidadania. Toma-se como metodologia para este trabalho o levantamento bibliográfico a fim de mostrar que a educação baseada na construção do aluno-cidadão pode ser um dos caminhos coerentes e eficazes para o combate à crise, estabelecendo relação teórica da cidadania como tema-base dos temas transversais propostos no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ensino Fundamental, e a cidadania como um dos eixos principais de uma educação inovadora. É relevante falar sobre esse assunto visto que muito se tem abordado que a educação transdisciplinar, diante do mundo complexo em que estamos, é o caminho para a melhoria do mundo. Então, propõe-se neste trabalho, à luz teórica, que a educação na perspectiva da cidadania pode ser um meio para que o professor tome uma postura transdisciplinar em sua prática, que servirá como uma iniciativa para o aprimoramento de sua própria formação, enquanto pratica a docência, e para o crescimento do aluno, já que atitudes cidadãs permeiam todo o universo do indivíduo enquanto ser individual e coletivo.

Palavras-chave: Crise. Educação. Cidadania. Professor. Transdisciplinaridade.

1 Introdução

"A crise profunda em que vivem nossas sociedades é patente" (MORIN, 2015, p. 55). Estamos perante um cenário que, cotidianamente, surgem episódios, estatísticas, problemas de proporções diferentes em segmentos diversos e noticiários alarmantes que nos fazem compreender que, de fato, estamos inseridos num cenário de crise nos vários setores da sociedade.

A crise multidimensional, assim denominada por Morin (2015) pode ser considerada consequência de um certo desenfreio social, ocorrido nesse final de século XX e fortalecido no início do século XXI, em virtude da busca frenética pelo crescimento individual e/ou coletivo, desenvolvimento financeiro na busca pela geração de capital, na corrida pelo cumprimento de "metas" pessoais, à medida em que o ser humano move-se para alcançar seus objetivos, bem como alcance de objetivos de um dada nação, que move-se para o crescimento e desenvolvimento, muitas vezes, sem ter a efetiva dimensão dos efeitos colaterais de cada ação planejada e executada.

Assim, configurou-se o quadro atual do qual fazemos parte: "Desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética

e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no cerne das problemáticas contemporâneas (MORIN, 2015, p. 55)".

Conscientes dessa realidade, a exemplo, governos, empresas, sindicatos, se articulam na busca de soluções para tais problemas, porém é necessário muito mais que consciência e articulação, é preciso atitude para atenuar o cenário e, sem dúvida, essa atitude precisa partir também do governo e de empresas, se pensarmos pelo viés das consequências ao planeta e no alcance de uma vida mais digna à população. Mas o que queremos defender aqui é que é principalmente pela educação que pode-se lutar para minimizarmos a situação caótica na qual estamos mergulhados.

Já que a crise multidimensional envolve seres humanos e falar de educação é ter como ponto de partida e de chegada o ser humano, é inevitável estabelecer essa ligação. E, levando em conta o papel da educação como caminho para a construção de um indivíduo preparado para conviver e dialogar sob a base do respeito, da compreensão de si próprio e da sociedade e seus conflitos, pluralidades, desafios, apto a assumir suas responsabilidades e lutar pelos seus direitos, ou seja, uma educação baseada na cidadania, é que torna-se relevante neste trabalho propor a educação com ênfase na cidadania um dos caminhos para combater a crise multidimensional, uma vez que um ser humano imbuído de características como as referidas, estará preparado e demonstrará em ações cotidianas que é possível combater a crise.

Educar sob a perspectiva transdisciplinar é educar com conteúdo da vida e para a vida, considerando a complexidade da realidade vigente. Defendendo tal postura, o trabalho vai ressaltar, ao final, que insistir na construção de um aluno cidadão é um caminho que a educação pode trilhar para pôr em prática uma das propostas defendidas por autores que pesquisam e discutem a complexidade dos dias atuais e o papel da educação nesse contexto: a transdisciplinaridade.

Pensando no ensino transdisciplinar, aqui iremos refletir que, em sala de aula, à medida que se educa tendo como norte os direitos e responsabilidades do indivíduo, poderá ser viável o estabelecimento de relações que possibilitem ao aluno compreender a dimensão da complexidade e da pluralidade em que ele está acometido, e que a postura dele, enquanto ser humano, pode ser crucial para melhorar ou piorar esse cenário. E, além disso, o professor, que em muitos casos, tem lacunas em sua formação quanto à maneira de agir efetivamente sob a ótica da cidadania, terá oportunidade de

crescer nesse aspecto para, então, saber reagir perante o mundo com uma crise em várias dimensões.

O trabalho faz levantamento bibliográfico tendo como aporte teórico estudos sobre a crise multidimensional, comentada pelo sociólogo Edgar Morin (2015); educação e cidadania (REIS, 2012); temas transversais nos PCN's (BRASIL, 1998); o pesquisador Josué Moran (2012) falando das bases para uma educação inovadora; e a transdisciplinaridade na prática docente (Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso (2010).

2 A CRISE MULTIDIMENSIONAL

Crise, etimologicamente do grego krísis, era uma palavra usada pelos médicos antigos para dizer que, quando o doente, depois de medicado, entrava em crise, era um alerta de que haveria um desfecho: a cura ou a morte.

Segundo o dicionário on line Aurélio, crise pode significar manifestação súbita de um estado emocional ou nervoso; mudança súbita ou agravamento de uma doença; conjuntura ou momento perigoso, difícil ou decisivo; falta de alguma coisa considerada importante; embaraço na marcha regular dos negócios; desacordo ou perturbação que obriga instituição ou organismo a recompor-se ou a demitir-se.

O significado da palavra, portanto, se expandiu por todos os domínios, políticos, sociais, existenciais, remetendo a palavra a um sistema e à sua organização. A mídia também frisa esse momento frequentemente por meio de telejornais, sites e outros veículos de comunicação. No dia 12 de setembro de 2016, por exemplo, alguns sites noticiaram que o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, afirmou que o Brasil vive hoje uma crise "multidimensional" que atinge a ética, política e economia. Ele expôs tal afirmação para defender que o judiciário também precisa agir como "fonte de esperança" à sociedade.

No livro "Educação para um futuro sustentável" (1999), um documento preparado pela UNESCO, que destaca a função da educação e da sensibilização dos cidadãos em prol da sustentabilidade, os autores também dissertam sobre os problemas. Citam que o nível de angústia e desespero é crescente, de violência e guerras que iniciam sem

explicação, de migrações em massa, do aumento da intolerância e de racismo, da negociação das liberdades democráticas, de práticas corruptas que enriquecem poucos à custa de muitos, de aumento de preços e da escassez de recursos, de desemprego crescente e diminuição do nível de vida de números habitantes do planeta.

O documento expõe resultados, opiniões, pesquisas e reflexões advindas de Conferências, Congressos e Comissões que discutiram o desenvolvimento sustentável nas duas últimas décadas do século XX. Cita que talvez seja melhor considerar que o que tem ocorrido "se trata de sintomas e não de causas, já que são resultados de modos de pensar, de valores e práticas utilizadas nos âmbitos social, econômico e político [...] (UNESCO, 1999, p.20)", colocando o mundo em um processo de deterioração.

Sobre as várias dimensões dessa crise e trazendo mais detalhes a respeito de suas nuances, Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso asseguram:

> Ninguém mais tem dúvida de que estamos vivendo em um mundo incerto, complexo e plural, um mundo inseguro e cheio de contradições, paradoxos, injustiças, problemas e necessidade de todos os tipos. São problemas e necessidades especialmente graves quando verificamos que nosso modo de vida e o paradigma civilizatório que o sustenta continuam pondo em perigo nossa própria sobrevivência como espécie. Complementando este panorama global, temos necessariamente o dever de responder de forma ética e sustentável a partir de nossa atuação educacional. Muitos são os autores que sinalizam que estamos atravessando uma crise sem precedentes e que poderia ser denominada, utilizando a terminologia de Vitor Frankl, de crise existencial. Por outro lado, são numerosas as pessoas que somente sobrevivem ou vegetam em um grande vazio existencial que as impede de encontrar um sentido em suas vidas e em seus caminhos de autorrealização, além de viverem afetados por uma psicopatologia invisível, que Pierre Weil e J.L Leloup denominam de "normose" e que inclui, entre outros aspectos, condutas ansiosas, intolerantes, agressivas, ególatras, violentas, esquioides, depressivas, por muitos considerados como sendo normais (MORAES; BATALLOSO,2010, p.8).

Percebe-se com a expressão "crise existencial" que os autores acreditam que problemas externos e internos ao ser humano estão interligados e, embora haja muitas pessoas que desacreditem que ainda exista uma possibilidade de reversão desse quadro, muito se fala e se pesquisa sobre mudança. Afinal, a mudança tem a ver com os desafios que a vida nos traz sobre a arte de aprender a conviver com os desafios individuais e coletivos.

Como diz o filósofo francês Felix Guattari (1989 *apud* Moraes; Batalloso, 2010), existe uma situação em que configura-se um triplo desafio ecológico: a ecologia da mãe

Terra, a ecologia da sociedade e suas instituições e a ecologia das pessoas. Elas constituem uma unidade inseparável, cujo equilíbrio depende da harmonia e da sustentabilidade dos três vértices do triângulo da vida, como já nos disseram Ubiratan D'Ambrosio e Pierre Weil ao referirem-se à rede de relações entre indivíduo, natureza e sociedade, três vértices impossíveis de serem harmonizados e equilibrados se não formos capazes de mudar nossa consciência.

É nessa perspectiva de mudança que Moraes e Batalloso (2010) frisam que é preciso trabalhar e vislumbrar por um novo paradigma civilizatório que compreenda que tudo está interconectado, e que apesar das limitações dos seres humanos, todos somos convidados a participar de diferentes níveis de realidade e que vão muito além do estritamente material (capitalismo) e psicológico (indivíduo). E para isso, a educação é fundamental, por isso, a seguir, relembraremos qual é o papel da educação e vamos relacionar a importância dela diante da multidimensão da crise.

Resumidamente, os autores defendem que o desenvolvimento do pensamento alternativo é necessário os conhecimentos especializados não resolvem mais a quantidade de problemas que a sociedade tem gerado. Precisa-se produzir novas visões mais explicativas e unitárias dos problemas, partindo da reflexão, do questionamento e produzira assim novos enfoques.

A educação também não ficou livre da crise. Para Morin (2015), quando se pensa em crise na educação, vem à mente violência na escola, em todos os sentidos do termo, a luta de classes na sala entre professores – adultos, e alunos - crianças ou adolescentes, (tumultos, insultos, desobediências, suspensões, humilhação), enfim, uma crise de relacionamento, assim como uma crise de conhecimento, de como saber lidar com a evolução da mídia, entre outros fatores.

Edgan Morin (2015) também se refere à existência de buracos negros nos programas de ensino que enfraquecem a formação dos futuros adultos. Diz que são ignorados pelas famílias, professores e alunos, mídia e opinião pública, bem como a natureza dos saberes fundamentais a serem introduzidos para que constituam uma ajuda ao "saber-viver" no sentido pleno do termo. Contudo, frisa que é necessário introduzir a crise da educação em um contexto crísico mais vasto, isto é, que comporte não apenas a consideração da cultura juvenil e da situação atual da juventude, mas o conjunto dos

problemas de sociedade e de civilização nos quais estão imersos os problemas da educação. E acresce:

> Vivemos uma crise de civilização, uma crise de sociedade, uma crise de democracia nas quais se introduziu uma crise econômica, cujos efeitos agravam as crises de civilização, de sociedade, de democracia. A crise de educação depende das outras crises que, por sua vez, também dependem da crise da educação. Todas elas dependem de uma crise do conhecimento que, por sua vez, é dependente delas (MORIN, 2015, p. 65)

Nota-se, portanto, que tudo está relacionado e, por conta disso, não há como dissociar a educação do cenário crísico ao qual estamos inseridos. Para olhar a educação como caminho à atenuação da crise multidimensional, é necessário relembrarmos qual é o papel da educação, que veremos a seguir.

3 AFINAL, QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO?

Refletindo na ideia do objetivo da educação, aqui cabem alguns questionamentos: os participantes envolvidos no processo educacional têm claramente em suas consciências qual o papel da educação? Será se metas e/ou objetivos diversos que precisam ser alcançados no cotidiano de uma instituição de ensino têm colocado fora das prioridades o verdadeiro papel da educação? E, ademais, será se é somente um ou outro educador, ou uma dada instituição que tem se preocupado efetivamente com "a razão do educar", ou a a percepção de que é preciso focar no principal objetivo da educação tem acontecido em muitas instituições? Tais questionamentos trazem inquietações e talvez façam alguns se perguntarem: afinal, qual é a razão da educação?

Inseridos numa realidade que é, concomitantemente, local e global, individual e social, é importante relembrar qual é o papel da educação na sociedade e ressaltar o quão desafiador, mas não impossível, é exercer esse papel numa realidade social recheada de paradoxos, desafios e problemas.

Relembrando então, à luz da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) diz nos seus dois primeiros artigos:

> Art. 1º 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. 2º 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.

Nessa mesma linha de pensamento, as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica acrescentam que a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. E que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

A incredulidade de muitos em relação à efetiva concretização do que prescreve a legislação se dá em virtude da distância entre a "beleza das palavras" e a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Contudo, as pesquisas e iniciativas tomadas individual ou coletivamente por alguns professores, coordenadores e gestores em algumas escolas têm demonstrado que é possível pensar e praticar medidas que tragam melhorias na educação.

O momento delicado na sociedade brasileira tem, de certa forma, encoberto os valores reais da educação, tirando o ânimo dos educadores para trabalhar por uma mudança de cenário. Contudo, queremos aqui relembrar que repensando o papel da educação e nossas atitudes perante a necessidade de retomar os rumos da sociedade é que poderemos ver se concretizando atitudes que possam atenuar os problemas, os paradoxos, os desafios referidos acima, existentes nesse cenário de crise existencial.

Apesar das inúmeras dificuldades no cenário educacional do Brasil e da descrença de que é possível minimizar tantas problemáticas, existem muitos pesquisadores que percebem que há, sim, mesmo que a passos lentos, algumas mudanças positivas acontecendo. Teuler Reis (2012) frisa que vemos um movimento acontecendo na Educação no Brasil. Uma mudança vem acontecendo, embora lenta, mas vem, pois a escola outrora se preocupava apenas com conteúdos conceituais, hoje ela se preocupa também com os "atitudinais" e os procedimentais, e isso significa um olhar cuidadoso na formação do ser humano.

Citando sobre tipos de conteúdos, o autor faz se referencia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principal fonte teórica que ele se embasa no livro "Educação e Cidadania", pois os PCN, que deveriam ser base para todos os professores em suas práticas de ensino, ainda não foram lidos por alguns docentes, em muitos casos.

Bem como as Diretrizes, os PCNs elencam informações sobre o papel da educação. No primeiro objetivo do ensino fundamental aborda sobre a cidadania, como se lê:

> Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sócias, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Existem várias referências nos documentos oficiais a respeito do papel da educação, que deixam explícita a relevância de uma prática educacional que priorize a cidadania, visto ser a formação cidadã um papel da educação. Nos limitamos a citar algumas para, agora, relacionar educação e cidadania de forma mais detalhada, levando em conta, também, o papel do professor nesse processo.

4 O ENSINO DA CIDADANIA NA CONJUNTURA ATUAL: A ATENUAÇÃO DA CRISE E O CRESCIMENTO DO PROFESSOR

Teuler Reis, no livro "Educação e Cidadania" cita o que é, para ele, um verdadeiro ser humano, a saber, o "que carrega em sua essência o desejo de ser melhor e fazer o outro melhor". (2012, p.12). O autor lembra que não nascemos seres humanos, nos tornamos seres humanos. E se alguém não nos ensinar a ser um, não o tornaremos jamais.

Nos PCN (Livro 1, 1997), é assegurado que o material foi produzido para auxiliar o professor na execução de seu trabalho, para ser um aliado no esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para "crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade" (p.4). O documento acrescenta que isso só será alcançado se oferecermos ao aluno pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania, como os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as presentes ocupações contemporâneas com o meio ambiente, saúde, sexualidade e com as questões relativas à igualdade de direitos, dignidade do ser humano, solidariedade etc.

Sem dúvida, muitos professores não têm a menor ideia do texto presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uns por deficiência na formação. Outros por acomodação, pois os textos estão facilmente acessíveis por meio da internet. Não é porque está escrito nos PCN que são informações que precisam ser obrigatoriamente seguidas pelos docentes. Mas sim serem utilizadas como norte, como "parâmetros" a fim de uma educação que cumpra com seus objetivos.

Os que conhecem a necessidade do foco na cidadania agem para tal conforme julgam melhor. Todavia, muitos desconhecem que a formação do cidadão é uma atribuição de todos os professores, conforme lembra Reis (2012), que inclusive não deixa de citar que cidadão é, segundo Aurélio, "o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este". Assim, faz-se necessário agir na educação visando não somente a aprovação nos vestibulares, mas também termos atitudes de professores preocupados com valores tais como a solidariedade, a justiça, a atenuação da pobreza e desigualdade, do preconceito e o fim do racismo.

É valido lembrar que não estamos aqui querendo buscar utopicamente o fim de todos os problemas existentes neste cenário de crise que estamos inseridos, pois sabemos o quanto é difícil revertermos uma situação tão complicada que a sociedade se encontra. Entretanto, defendemos aqui que é possível olhar para o viés da cidadania, enquanto tema-base dos temas transversais, e se apropriar dessa possibilidade de formação para crescimento dos alunos e dos professores, já que, como lembra Reis (2012), muitos docentes não tiveram uma formação específica em cidadania, porém, pesquisando pelos documentos oficiais e se dispondo a querer começar por pequenas ações no ambiente escolar, podem contribuir à formação do ser humano, trazendo melhorias a si próprio e ao aluno, enquanto indivíduo e, consequentemente, às famílias, à sociedade.

Dessa forma, o professor vai estar olhando para sua prática com outro olhar, priorizando a construção da cidadania. Afinal, a mudança começa pela reflexão crítica do próprio exercício, e muitas vezes é esse parar para conhecer, para refletir, que está faltando.

Assim, embora existam tantos entraves no contexto educacional, é preciso lembrar de que "para o triunfo do mal só é preciso que os bons não façam nada", como

disse Edmund Hussel. E, ademais, não esquecermos que já houve avanços e é preciso lutar por meio da educação para que não deixemos o pessimismo vencer e derrotar conquistas já alcançadas, como por exemplo, o fato de terem elencado nos PCNs que os conteúdos precisam ser trabalhados em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais, ou seja, uma proposta que abrange a formação humana em várias facetas, um avanço em relação à pedagogia tecnicista dos anos 70.

Para esclarecer o que aqui sugerimos como educação baseada na formação cidadã, vamos então, com base nos PCN, frisar como seria uma educação comprometida com a cidadania:

- Dignidade da pessoa humana: implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.
- Igualdade de direitos: refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma possibilidade de exercício de cidadania, partindo do princípio da equidade, isto é, que existem diferenças diversas (étnicas, religiosas etc).
- Participação: como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, da representação política e participação popular.
- Co-responsabilidade pela vida social: implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Assim, eleger a cidadania como eixo base para uma educação escolar vai corroborar em uma prática educacional que, efetivamente, primará pelo respeito nas práticas sociais. E quando se admite que a realidade é mutável, que seres humanos passam por transformações no decorrer da história da humanidade, o professor pode compreender que a escola pode até não mudar a sociedade de forma totalitária, mas pode se articular para ser um espaço de transformação, e isso pode começar pela atitude de cada professor, individualmente.

Por isso que no livro " A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá", de José Manuel Moran (2012), o autor também coloca a formação da cidadania como uma base para uma educação inovadora, mesmo em mais de uma

década depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os autores que se preocupam em escrever a respeito dos caminhos que podem ser trilhados para melhorar a situação da educação e, por conseguinte, da humanidade, falam sobre cidadania.

Em seu livro, ele diz que as tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são como diretrizes fundamentais pata construir solidamente os alicerces dessas mudanças. E elenca "o conhecimento integrador e inovador"; o desenvolvimento de autoestima/autoconhecimento; a formação do aluno-empreendedor; a construção do aluno-cidadão e o processo flexível e personalizado como os eixos para inovar e ter êxito na educação na atual conjuntura.

Comentando sobre o quarto eixo, Moran afirma que, nesse processo, os professores também são atingidos, positivamente, assim como falamos anteriormente que o professor melhora sua formação trabalhando com cidadania. Ele diz que " a educação pode transformar-se num processo de aprendizagem de humanização, de tornar professores e alunos pessoas mais plenas, abertas, generosas, equilibradas (2012, p. 65). Ele ressalva ainda a importância do ensino da cidadania pela quantidade de mazelas sociais presentes no Brasil.

5 CRISE, CIDADANIA E TRANSDISCIPLINARIDADE: É POSSÍVEL FUNDI-LAS?

Já que a crise multidimensional envolve seres humanos e falar de educação é ter como ponto de partida e de chegada o ser humano, é inevitável estabelecer essa ligação. E, levando em conta o papel da educação como caminho para a construção de um indivíduo preparado para conviver e dialogar sob a base do respeito, da compreensão de si próprio e da sociedade e seus conflitos, pluralidades, desafios, apto a assumir suas responsabilidades e lutar pelos seus direitos, ou seja, uma educação baseada na cidadania, é que vimos a importância inserirmos a cidadania na prática educacional.

Agora, partindo do pressuposto falar de cidadania é uma atribuição não somente de um professor de uma determinada disciplina, mas de todos que são (ou devem ser) comprometidos com a educação, queremos aqui propor que o ensino da formação da cidadania pode ser uma das formas que colocar em prática a transdisciplinaridade, defendida como o método de ensino necessário a esse período em que estamos vivendo

por conta de tudo ao nosso redor está interligado, isto é, não há separação ou não pode haver dissociação no ensino.

Ou seja, a cidadania perpassa diversos aspectos da vida do ser humano, no dia a dia dele enquanto ser individual, coletivo, e também perpassa os conteúdos curriculares das mais variadas disciplinas que o aluno estuda no decorrer da educação básica. Assim, tendo em vista 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, sendo seu objetivo a compreensão do mundo presente (NICOLESCU, 1999), pode-se aqui sugerir o ensino da cidadania como uma atitude transdisciplinar a medida que o professor se propor em trazer para a sala de aula exemplos, situações, pessoas, vivências que demonstrem ao aluno a complexidade do mundo em que ele está inserido e, concomitantemente, faça o aluno compreender que nesse cenário é necessários se apropriar de atitudes cidadãs.

Nicolescu assegura ainda, ao falar da evolução transdisciplinar da educação, que o advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano.

Ele diz ainda que o Relatório Delors, produzido pela Comissão internacional sobre a educação para o século 21, ligada à UNESCO, enfatiza claramente os quatro pilares de um novo tipo de educação: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser" (NICOLESCU, p. 144). E continua no seu Manifesto sobre a Transdisciplinaridade que, nesse contexto, a abordagem transdisciplinar pode ter uma contribuição importante no advento deste novo tipo de educação. Afinal, aprender a conhecer, por exemplo, defende a necessidade de pontes entre os saberes serem estabelecidas, levando em conta os significados para a nossa vida cotidiana. Portanto, de forma mais palpável, aqui estamos propondo a formação da cidadania como um dos caminhos para se colocar o ensino transdisciplinar em prática, pois a cidadania pode estar em nossas ações e pensamentos, desde o levantar à última ação do nosso cotidiano.

Aprender a viver em conjunto, por exemplo, significa "antes de mais nada o respeito pelas normas que regem as relações entre os que compõem uma coletividade" (NICOLESCU, p. 147). Eis mais uma referência que embasa a ideia de que

transdisciplinaridade pode ser ligada à cidadania, pois ser cidadão como vimos durante o decorrer do texto, é justamente pensar e agir coletivamente, de forma respeitosa.

Ademais, quando Suanno afirma que faz-se necessário um olhar transdisciplinar e da ecologia dos saberes para que os valores humanos de liberdade, solidariedade, convivência, harmonia e equilíbrio com a natureza sejam eixos na formação do cidadão planetário, vemos aqui mais uma junção de ideias que permitem que continuemos fundindo a formação cidadã com o método transdisciplinar.

Sobre o professor, ainda na mesma perspectiva, ele acrescenta que a prática transdisciplinar, neste caso a docência transdisciplinar, leva a uma abertura de tolerância, com propósito ético pelo bem comum, e será um professor que tem consciência de que não só ensina mas também aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento delicado na sociedade brasileira tem, de certa forma, encoberto os valores reais da educação, tirando o ânimo dos educadores para trabalhar por uma mudança de cenário. Contudo, queremos aqui relembrar que repensando o papel da educação e nossas atitudes perante a necessidade de retomar os rumos da sociedade é que poderemos ver se concretizando atitudes que possam atenuar os problemas, os paradoxos, os desafios referidos acima, existentes nesse cenário de crise existencial.

As crises estão em uma espiral, todas interligadas e revelam que não estamos sabendo viver como deveríamos. Regenerar a educação não pode por si só mudar a sociedade por completo. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mas aptos a expandir seu viver, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a vida.

A cidadania é um dos principais temas quando se trata de compreender qual o efetivo papel da educação e lembrar de inseri-la nas práticas pedagógicas vai contribuir positivamente ao crescimento dos alunos, da sociedade como um todo, uma vez que

tendo atitudes cidadãs, eles podem transformar algumas situações cotidianas que hoje nos deixam entristecidos. Além disso, o professor estará crescendo em sua própria prática, se aprimorando enquanto profissional, buscando também ser um efetivo cidadão, um profissional consciente do seu papel.

Assim, a transdisciplinaridade pode ser praticada por meio da inserção da formação cidadã na metodologia do professor em sala de aula, já que ambas perpassam o ser humano em todas as áreas do cotidiano, sendo essa proposta uma forma de colocar em prática a transdisciplinaridade, que muitas vezes é debatida teoricamente, mas não são apresentadas propostas de como, efetivamente, praticá-la. Nesse caso, o foco aqui deve ser sempre o crescimento do ser humano, professor e aluno, que estão imergidos nesse cenário de crise complicado, porém não reversível por meio do que ainda é a saída: a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto círculos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Navas (orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade e educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MORAN, JOSÉ MANUEL. **A educação que desejamos: n**ovos desafios e como chegar lá. 5ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **ENSINAR A VIVER:** manifesto para mudar a educação, 2015.
REIS, Teuler. **Educação e cidadania:** a batalha de uma educação comprometida. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SUANNO, JOÃO HENRIQUE. **Práticas inovadoras em educação:** uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. Universidade Católica de Brasília. Doutorando em Educação –UCB/DF

O PIBID E A SUA IMPORTÂNCIA COMO ESPAÇO FORMATIVO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DO FUTURO PROFESSOR

Victor Wender Soares Silva
Patrícia Silvério da Silva

Resumo: O artigo discute as implicações do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência na formação acadêmica e profissional do futuro professor, tendo em mente que a experiência da prática docente é um fator determinante para que o professor exerça de fato o seu papel, que é o de ensinar o conhecimento científico intencional e reorganizado em forma de saber ensinável. O artigo também traz um relato de minhas experiências como bolsista do PIBID, e os benefícios que ele tem trazido à minha formação acadêmica e profissional.

Palavras-chave: PIBID; Formação profissional docente; futuro professor; formação acadêmica.

1. Introdução

O primeiro contato do ser humano com o Conhecimento Científico, em sua verdadeira forma, se dá na escola, espaço destinado ao ensino desse tipo de conhecimento, nos seus níveis Fundamental e Médio. Aqueles que seguem carreira acadêmica e ingressam em uma Universidade, têm um contato ainda mais direto e aprofundado com o conhecimento científico, pois é na Universidade que a Ciência é produzida.

Muitos estudantes chegam ao nível superior sem nenhum tipo de informação a respeito da área escolhida para a sua formação, e muitos terminam o curso sem nenhum contato direto com a sua futura profissão, além do que é oferecido no curso, por meio dos estágios. Trazendo essa realidade para os Cursos de Licenciatura, observa-se que esse primeiro contato vivenciado apenas nos estágios causa grandes impactos nos futuros professores, pois muitos veem uma grande diferença entre as teorias aprendidas na Universidade, e a realidade do ensino básico, principalmente em escolas públicas. Segundo Batista, Gomes e Bazon, a falha na qualificação de professores se deve à falta de estrutura e desenvolvimento curricular:

> Em se tratando de licenciaturas, que no Brasil se configuram como cursos para a formação de professores para a educação básica, notamos que muitas vezes falta estrutura e desenvolvimento curricular para que o professor possa se tornar realmente qualificado e isso se mostrará presente principalmente quando ele se tornar ativo em sala de aula, já que surgirão várias dicotomias entre a prática vivida e a teoria estudada. (Batista, Gomes, Bazon, 2016. P. 5873, 5874)

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), se constitui em um espaço que contribui para a formação inicial dos futuros professores - sendo que permite aos licenciandos a apropriação de saberes docentes, além de um contato direto com o ambiente escolar e com a realidade do ensino público básico, bem como de sua formação acadêmica, pois possibilita a produção e publicação de artigos científicos por parte dos acadêmicos.

O objetivo deste artigo é fazer uma espécie de síntese de minhas experiências e aprendizados construídos como bolsista do PIBID e acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da UFT, *Campus* Araguaína, bem como das contribuições que o PIBID trouxe e tem trazido à minha formação acadêmica, durante o período de Outubro de 2016 – quando iniciei no PIBID –, até o período de Maio de 2017, quando concluí o segundo semestre do curso.

2. Experiências e aprendizados construídos no PIBID

O acadêmico de licenciatura, além de aprender o que ensinar, isto é, os conteúdos pertinentes à sua área de formação (no meu caso, os conteúdos de Matemática), também tem que aprender a ensinar, isto é, aprender as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas do professor. Nesse sentido, nota-se que apenas uma formação teórica (apenas as aulas na Universidade) não se faz suficiente para que o professor seja formado, pois, segundo Moretti e Moura (2010),"É no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor" (p.347). Observo, portanto, que o PIBID se torna uma peça fundamental na formação de professores, já que possibilita ao acadêmico de licenciatura a experiência da própria atividade pedagógica, dentro do ambiente escolar e na sala de aula, pois permite a convivência com profissionais docentes, e, além disso, a convivência com os alunos.

Durante o período em que venho atuando como bolsista do PIBID na Escola Estadual Marechal Rondon, em Araguaína-TO, tenho percebido em mim uma melhora significativa e gradual, tanto no quesito da formação acadêmica, já que o PIBID me permite o contato com leituras diversas relacionadas à educação e à prática docente, além do contato direto com os conteúdos de Matemática ensinados na Educação Básica, quanto na formação profissional, como professor, pois me permite o contato com os alunos dentro do ambiente da sala de aula, além de me garantir uma participação mais ativa nos fazeres docentes em relação ao ensino dos conceitos Matemáticos, já que eu

tenho que buscar a melhor forma de ensinar o conhecimento científico reorganizado em forma de saber ensinável, isto é, feito por meio das operações didáticas. Sendo assim ao mobilizar os conceitos matemáticos com o objetivo de ensinar, estou passando a um nível qualitativamente superior, e isto está devidamente explicado no conceito de Zona de desenvolvimento Potencial (ZDP), explanado por Vygotsky, pois ao verbalizar um conceito mobilizamos diversos esquemas mentais, combinados de forma específica mediante operações intelectuais, das quais todos esses esquemas ou funções mentais participam. Segundo Vygotsky, "essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo" (VYGOTSKY, 2005, p.101). Vygotsky também explica que para que um conceito seja formado, além da unificação de pensamentos, é necessário que se tenha abstração, isolamento e exame dos elementos desses pensamentos, pois "a síntese deve combinar-se com a análise", segundo ele:

> O conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito também é necessário *abstrair*, *isolar* elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. (Vygotsky, 2005, p.95. grifos do autor)

Portanto, a partir destes pressupostos, tornam-se ainda mais evidentes os benefícios que o PIBID traz à minha formação, tanto como acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática – no sentido de que me proporciona o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, a partir da formação e verbalização de conceitos matemáticos –, como também na minha formação como (futuro) professor – no sentido de que contribui para o meu desenvolvimento didático em relação aos saberes específicos de Matemática ensinados na escola.

O PIBID também cria um espaço formativo diferenciado nas escolas, tendo em vista que a adesão ao programa, por parte dos alunos da Universidade e da escola participante do projeto é voluntária, isto é – de modo mais direto –, "vai quem quer", pois mesmo os alunos bolsistas da Universidade não são obrigados a se inscrever e aderir ao programa, e isso proporciona um ambiente de ensino bem mais dinâmico, tanto para os alunos, quanto para os futuros professores, tendo em vista que as atividades realizadas por ambos é intencional, e organizada, de forma que, tanto o exercício da atividade de ensino por parte dos alunos bolsistas, quanto o da atividade de

estudo por parte dos alunos da escola, são proveitosos. Deste modo, é notório que a atividade de ensino dos futuros professores consegue desempenhar, de forma bem específica, a tarefa explicada por Moura et al., de promover a atividade de aprendizagem dos estudantes: "a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve gerar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade ", tendo sempre em mente que a maior importância está na atividade de aprendizagem desenvolvida pelo aluno (MOURA et al, 2010, p.213), e que ambas as atividades (de ensino, por parte do professor, e de aprendizagem, por parte do estudante), não podem ser separadas, a não ser para "fins de explicação didática":

> A atividade de ensino e a atividade de aprendizagem só podem ser separadas para fins de explicação didática, entretanto, o motivo de ambas deve coincidir para que sejam concretizadas. Tal motivo é a apropriação pelos estudantes da experiência histórica acumulada, pela via do pensamento teórico e dos conceitos científicos, visando ao desenvolvimento do psiquismo, das funções psíquicas superiores. Não há sentido na atividade de ensino se ela não se concretiza na atividade de aprendizagem, e por sua vez, não existe a atividade de aprendizagem intencional se ela não se dá de forma consciente e organizada por meio da atividade de ensino. (MOURA et al., 2010, P.220-221)

Além do mais, o espaço proporcionado pelo PIBID opera nos contraturnos, tanto da Universidade, quanto das escolas, de modo que as aulas não são prejudicadas pelo projeto em nenhum dos ambientes, o que também viabiliza a participação intencional no programa, tanto por parte dos alunos da Universidade, quanto das escolas participantes.

3. Práticas realizadas no PIBID

Durante a II Semana da Matemática realizada na Escola Estadual Marechal Rondon em Araguaína-TO, no período de 02 a 05 de Maio de 2017, ministrei uma oficina denominada: **"Baralho de Potências: uma experiência divertida no aprendizado de potenciação"**, em que, com o apoio da professora orientadora, e também da escola, tive minha primeira experiência em ministrar um conteúdo "sozinho" em sala de aula, nas turmas de sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental, contando com a supervisão dos professores de Matemática dessas respectivas turmas. A oficina foi desenvolvida em cinco fases, respectivamente: **explicação teórica sobre potenciação e seus conceitos básicos; apresentação do jogo Baralho de Potências; organização da turma em grupos de quatro ou cinco alunos (concomitante à**

apresentação do jogo); aplicação do jogo; aplicação de um pequeno questionário aos alunos a respeito da oficina, com os itens:

1. Avaliação da oficina (ótima, boa, regular, ruim ou péssima);

2. Avaliação do jogo (ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo);

3.Dificuldades encontradas;

4. Pergunta: "Você acha que jogando esse jogo, fica mais fácil entender o conteúdo de potenciação?" (_) Sim (_) Não;

5. Pergunta: "Você acha que se existissem mais jogos relacionados a outros conteúdos da matemática, você compreenderia melhor o que seu professor diz na aula?" (_) Sim (_) Não;

De acordo com Moura (1991),

> Ao optar pelo jogo como estratégia de ensino, o professor o faz com uma intenção: propiciar a aprendizagem. E ao fazer isto tem como propósito o ensino de um conteúdo ou de uma habilidade. Dessa forma, o jogo escolhido deverá permitir o cumprimento deste objetivo. (MOURA, 1991, p.47).

Nesse sentido, a escolha do jogo Baralho de potências, dentre um conjunto de outros jogos que compõem o LAPEM – Laboratório Portátil de Educação Matemática se deu com a intenção de ensinar, especificamente, os conceitos relacionados à potenciação, utilizando-o como ferramenta de ensino, tendo o objetivo de permitir aos alunos a aquisição das habilidades necessárias pertinentes a esses conceitos, visando seu desenvolvimento operatório.

Em cada parte do desenvolvimento da oficina, utilizei um tipo de abordagem diferente de acordo com o nível da turma. Por exemplo, na fase de aplicação do jogo, tive que ter um cuidado especial com a turma de sétimo ano, andando sempre de grupo em grupo, explicando um pouco mais a respeito do jogo, e, especialmente, tirando dúvidas a respeito do conteúdo de potenciação, permanecendo por um tempo determinado em cada grupo antes passar para o próximo, e sempre refazendo o caminho diversas vezes, até que cada grupo conseguisse finalmente entender o jogo, e operar individualmente, sem precisar contar tão frequentemente com a minha orientação. Todo esse cuidado não foi necessário nas turmas de oitavo ano, tendo em vista que os alunos já haviam aprendido e utilizado bastante os conceitos de potenciação nas aulas de matemática. A dificuldade maior, superada rapidamente, foi a de entender como o jogo funcionava. O questionário citado foi escrito no quadro, e os alunos responderam de

forma oral, sendo que as respostas foram anotadas e contabilizadas pelos professores das respectivas turmas.

3.1. Explicação teórica sobre potenciação e seus conceitos básicos

Como passo inicial da oficina, abordei o conteúdo de potenciação com seus conceitos mais básicos, isto é: *o que é potenciação; o que é base, expoente e potência; por que utilizamos potenciação; como desenvolver e resolver uma potenciação.* Como já era esperado, a maior parte dos alunos do oitavo ano não apresentaram dificuldades em compreender os conceitos de potenciação, pois esse conteúdo é geralmente ministrado no sétimo ano, e abordado com frequência nas séries subsequentes. Exatamente por essa razão, os alunos do sétimo ano tiveram maior dificuldade em compreender o que estava sendo dito, o que exigiu de mim uma abordagem didática diferente da que foi utilizada na turma de oitavo ano: enquanto nas turmas de oitavo ano apenas comentei o assunto mais diretamente, com exemplos mais complexos – para o nível de oitavo ano –, e diretos desde o início, nas turmas de sétimo ano, abordei o assunto gradualmente, com a explicação teórica, e logo após, com exemplos simples, medianos e mais complexos para o seu nível.

Apesar desse cuidado, pude perceber pouco avanço na turma a respeito desses conceitos, o que é compreensível, pelo fato de que esses alunos ainda estavam começando a aprender o assunto de potenciação, o que não se mostrou um problema, pois, apesar do fato de eles não terem ainda desenvolvido os esquemas mentais capazes de assimilar esses conceitos, percebi com clareza a explicação dada por Vygotsky, de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento:

> Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento [...]; o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VYGOTSKY, 2005, p.130).

3.2. Apresentação do jogo Baralho de potências

Feita a explicação teórica a respeito de potenciação, passei à segunda fase da oficina: a apresentação do jogo.

O jogo "Baralho de potências" é parte integrante de um conjunto de jogos que compõem o LAPEM – Laboratório Portátil de Educação Matemática. O LAPEM é um

material didático de apoio utilizado para auxiliar o professor no ensino de alguns conteúdos matemáticos. Este material foi desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa Clube de Ciências e Matemática no período de 2014, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, sob a coordenação do professor Freud Romão.

O jogo é composto por 52 cartas, em que se pode encontrar números inteiros, dispostos de três formas:

1. Formato de base e expoente;
2. Produto de fatores;
3. A própria potência (resultado);

Jogo Baralho de Potências Fonte: PIBID E.E.Marechal Rondon

Pode ser jogado por quatro ou até cinco pessoas. Cada jogador recebe o número de nove cartas, distribuídas aleatoriamente por um dos jogadores, sendo feito um rodízio na distribuição das cartas, de forma que cada jogador embaralha e distribui as cartas pelo menos uma vez em cada partida jogada. As cartas excedentes formam um "monte" extra de cartas, que podem ser utilizadas por qualquer jogador (apenas uma carta de cada vez), respeitando a ordem de jogo. As cartas podem também ser descartadas e reaproveitadas (apenas uma carta de cada vez, e também desde que tenha sido a última descartada) por qualquer jogador, exceto por aquele que a descartou. O objetivo do jogo é formar trincas com uma base e um expoente, o produto de fatores correspondente correspondentes à essa base e expoente, e a potência

correspondente à essa operação (bastante parecido com o chamado "pif paf", jogado com baralhos comuns), de forma que o jogador recolha cartas com algum tipo de semelhança entre si. Cada jogador **sempre** deve estar com **nove** cartas na mão. Ganha o jogo quem formar as três trincas, utilizando as nove cartas descartando a última carta "desigual" do seu baralho. Vale também usar a criatividade: podem ser formadas duplas, que compartilham as cartas entre si, fazem combinações de jogadas, entre outras formas.

3.3. Organização das turmas em grupos de quatro ou cinco alunos

Após a apresentação do jogo Baralho de Potências, em conjunto com os professores, organizamos as turmas em grupos de quatro ou cinco alunos. O número de alunos em cada grupo foi definido com base em dois critérios:

1. Número de alunos em cada turma de sétimo e oitavo ano;
2. Presença de alunos com necessidade de atendimento especial (alunos com algum tipo de deficiência mental ou intelectual);

Observamos, portanto, a importância de incluir esses alunos nos grupos, junto com os outros que não possuem nenhum tipo de necessidade especial. Dessa forma, além de tratarmos da inclusão social desses estudantes, pudemos também ensinar aos outros a importância de se aceitar e conviver com as diferenças, pois, apesar de pertencermos à mesma espécie – espécie humana –, vivemos em sociedade, e convivemos com pessoas totalmente diferentes de nós, em vários aspectos, e podemos nos deparar frequentemente com situações, ou mesmo pessoas que, de certa forma, desfiam o conceito de "normal" imposto pela sociedade (ou seja, pessoas que seguem a regra do padrão de vida social historicamente construído por uma sociedade desigual e injusta). Portanto, aceitar as diferenças é a chave para se viver em sociedade.

Outro fator determinante para a distribuição dos grupos foi a Zona de Desenvolvimento Proximal, explicada por Vygotsky, visto que, cada grupo formado, pelo menos um aluno integrante tinha algum tipo de experiência que poderia ajudar no desenvolvimento dos outros, no que diz respeito ao jogo e ao conteúdo de potenciação, experiência essa que foi aproveitada naturalmente: pude perceber que aquele que tinha entendido melhor a explicação a respeito do jogo, e também do conteúdo de potenciação, explicou novamente aos colegas, até que todos compreendessem bem o que havia sido explicado, e pudessem jogar sem nenhum tipo de ajuda. De fato, afirma

Vygotsky: “o que a criança é capaz de fazer hoje com cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2005, p.129).

3.4. Aplicação do jogo

Divididos os grupos, a próxima etapa foi a aplicação do jogo.

Durante cada partida jogada, cada aluno teve de realizar as operações de potenciação (que nada mais é do que multiplicação), utilizando papel e caneta como auxílio para fazer as contas. Após algum tempo, percebi que esse auxílio foi sendo deixado de lado, pois, à medida que eles desenvolviam e encontravam o resultado de algumas potências mais simples, e formavam uma trinca (por exemplo, 2^3, 2*2*2, 8), memorizavam esse resultado (perguntei a um aluno como ele sabia que determinada trinca estava certa, e a resposta, foi, com suas palavras: “*eu já tinha feito essa continha no caderno, e me lembrei do resultado*”); as operações mais simples passaram então a ser realizadas e resolvidas mentalmente, e assim, caminhando até chegar a operações mais difíceis, permaneceram por mais tempo sendo resolvidas com a ajuda do caderno e da caneta (por exemplo, números negativos elevados a um determinado expoente). Após algum tempo, quase no final da oficina, observei que a maioria dos alunos já conseguia realizar com perfeição todas as operações, mesmo sem utilizar caneta e papel como auxílio.

Um fator interessante que notei, foi que em nenhum momento houve espírito competitivo entre os alunos, mas em unanimidade, todos se ajudavam.

3.5. Aplicação de um pequeno questionário aos alunos

Os itens colocados no questionário serviram como forma de avaliação e controle interno, tanto da escola, quanto da equipe do PIBID. As respostas a cada item listado abaixo, foram contabilizadas por meio de votação, em que os alunos levantavam a mão para dizer a sua resposta.

1. Avaliação da oficina (ótima, boa, regular, ruim ou péssima);

2. Avaliação do jogo (ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo);

3. Dificuldades encontradas;

4. Pergunta: “Você acha que jogando esse jogo, fica mais fácil entender o conteúdo de potenciação?” (_) Sim (_) Não;

5. Pergunta: "Você acha que se existissem mais jogos relacionados a outros conteúdos da matemática, você compreenderia melhor o que seu professor diz na aula?" (_) Sim (_) Não;

Nos itens 1 e 2, os pediram que os alunos levantassem a mão à medida que diziam a avaliação a ser descrita, tanto da oficina quanto do jogo. A maioria dos alunos respondeu que a oficina e o jogo foram ótimos ou bons.

No item 3, por unanimidade nas turmas de oitavo ano, a maior dificuldade encontrada foi em entender o jogo, dificuldade essa que foi superada no decorrer da oficina. Já na turma de sétimo ano, a maior dificuldade encontrada, segundo os alunos, foi de entender os conceitos de potenciação aplicados no jogo, dificuldade essa que não foi totalmente superada.

Nos itens 4 e 5, a resposta dos alunos foi unanimemente Sim. A fala de um dos alunos foi: "*Brincando com esse jogo ficou mais fácil de entender o que a professora passa nas aulas*", disse **W.**, 15 anos, aluno do 8º ano.

Analisando essa fala, percebi que ao utilizar o jogo Baralho de potências como "jogo de aplicação" (MOURA, 1991, p.49), com o objetivo de propiciar aos sujeitos (os alunos da escola) a aquisição de certas habilidades – nesse caso, especificamente, habilidades em potenciação –, compreendi com clareza a explicação dada por Moura (1991), a respeito do objetivo de utilizar o jogo no ensino de Matemática:

> O jogo para ensinar Matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado.
> (MOURA, 1991, p.47)

Percebo então que, para alcançar esse objetivo e cumprir o seu papel, a utilização de jogos como ferramentas de ensino, necessita de uma intencionalidade, como explica Moura (1991), pois, segundo ele o jogo como ferramenta de ensino, "[...] tal qual o conteúdo, é parte do projeto pedagógico do professor" (MOURA, 1991, p.47).

4. Considerações finais

O espaço e a experiência que o PIBID me proporcionou ao ministrar essa oficina, enquanto aluno de graduação e futuro professor, têm uma implicação direta em

minha formação acadêmica, somando como atividade extra em meu currículo acadêmico, e também em minha formação profissional, me garantindo a experiência necessária para desenvolver a atividade docente de forma intencional, planejada e sistematizada, reorganizando os saberes matemáticos que eu tenho adquirido na graduação, e cumprindo o meu papel na sociedade como professor, "ensinante" profissional de saberes científicos. Portanto, concluo me referindo que o PIBID tem vital importância na formação de um bom professor.

5. Referências Bibliográficas:

MORETTI, V.D., MOURA, M.O. de. **A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural:** em busca da superação da competência individual. Psicologia Política. vol. 10. Nº 20. PP. 345-361. Jul. – Dez. 2010.

BATISTA, P.O., GOMES, C., BAZON, F.V.M.**O PIBID e a formação de professores:** dos impasses às possibilidades formativas. *In:* III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP) E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 2016, UNESP. São Paulo (SP). *Anais.*

MOURA, M. O. de. **O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático**. In: Idéias. O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola. São Paulo, FDE, n.° 10, 1991. p. 45-53.

MOURA, M.O. de, et al. **Atividade Orientadora de Ensino:** unidade entre ensino e aprendizagem. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

VYGOTSKY, L.S. (1987). **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia)

O PROGRAMA DE INCENTIVO A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: POSSIBILIDADE DE PREPARAÇÃO DOS EDUCADORES PARA ENFRENTAR A REALIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA

Kely Barcelos de Oliveira [1]
Mestranda pela Universidade de Brasília (UNB), Pedagoga e Ex-bolsista PIBID pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES-Campus Paracatu/MG).
kelybarcelos@hotmail.com

Mânia Maristane Neves Silveira Maia [2]
Profª Departamento de Estágio e Práticas Escolares pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES-Campus Montes Claros), Mestre pela Universidade Federal Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Coordenadora do subprojeto do PIBID-Alfabetização e Letramento (UNIMONTES-Campus Paracatu/MG).
maniamaia@yahoo.com.br

Liliane Campos Machado[3]
Profª Adjunta III da Universidade de Brasília (UNB), Pós Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), presidente da rede Inter- Regional sobre Docência na

Educação Superior – RIDES e Coordenadora do Curso de Pedagogia diurno da Faculdade de Educação (UNB).
lcmpedagogia@gmail.com

Resumo: Pesquisa intitulada "O Programa de Incentivo a Iniciação à Docência – PIBID: possibilidade de preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira", refere-se a importância de implantação de políticas de formação para a educação básica e superior em Paracatu/MG no ano de 2014 a 2016". A **problemática** a ser discutida é: O Programa de Incentivo a Iniciação à Docência - PIBID tem preparado os educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira? O**bjetivo geral:** Investigar o Programa de Incentivo a Iniciação à Docência – PIBID e suas possibilidades de preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira. **Objetivos específicos**: Conhecer a proposta do Programa de Incentivo a Iniciação à Docência - PIBID enquanto possibilidade de preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira; Analisar as ações pedagógicas do Programa de Incentivo a Iniciação à Docência - PIBID no processo de preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira; Refletir acerca da importância do Programa de Incentivo a Iniciação à Docência - PIBID enquanto possibilidade de preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira; Discutir à percepção dos coordenadores do Programa de Incentivo a Iniciação à Docência - PIBID sobre os do processo de preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira; Avaliar o relato dos "pibidianos" acerca da inferência do Programa de Incentivo na preparação dos educadores para enfrentar a realidade da escola brasileira. A **metodologia** utilizada é de caráter qualitativo, os sujeitos investigados serão acadêmicos e coordenadores do curso de Pedagogia Unimontes vinculados ao PIBID. **Eixo tematico**: Formação Docente: Políticas de formação de professores para a Educação Básica e Superior. A **relevância** deste estudo é trazer contribuições para a reflexão dos contextos de formação pedagógica. Apresentamos **resultados parciais:** pesquisa em andamento.

Palavras chave: PIBID. Preparação. Docência.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, é um programa de Políticas Públicas Educacionais, que tem "por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e da educação básica pública brasileira.

O PIBID incita o ensino e a pesquisa na formação inicial e continuada, para que a ação-reflexão-ação faça parte do cotidiano do educador. Nessa perspectiva, privilegia-se o debate de ideias e investigações aos aspectos subjetivos de historicidade das

políticas públicas para formação de professores, currículo e avaliação. Procurar-se-á responder às vertentes científica e profissional referente a inserção do licenciando a práxis pedagógica.

Optou-se por essa abordagem, tendo em vista que o PIBID é um programa em caráter de inovação curricular que propõem apassivar a interação entre universidade e escola. A relevância social dessa pesquisa, é trazer contribuições para a reflexão dos contextos de formação pedagógica.

A presente pesquisa se situa no contexto: Formação Docente: Políticas de formação de professores para a Educação Básica e Superior, os sujeitos investigados serão os acadêmicos do curso de Pedagogia/Paracatu e gestores vinculados ao PIBID, tendo sido escolhido como espaço de investigação a Universidade e Escolas públicas envolvidas no programa aos acadêmicos do curso de pedagogia/Paracatu.

Esperar-se-á que essa pesquisa coopere com a produção cientifica, ampliando as investigações que trata das experiências vividas pelos Pibidianos e sirva para avaliar o programa PIBID como uma política de formação, que tem alcançado grandes proporções em todo o país atendendo a instituições universitárias e escolas básicas.

Demo (1987), afirma que a pesquisa se constitui em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo científico, ou seja, a "pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade" (DEMO, 1987, p. 23).

Segundo Ludke e Menga (2005) a pesquisa é uma atividade básica da ciência no que se refere à indagação e a construção da realidade, e ainda, que a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza junto à realidade do mundo. Sendo assim, embora seja uma prática teórica, a pesquisa se vincula ao pensamento e a ação.

1. O Programa de Incentivo a Iniciação à Docência – PIBID

A proposta do governo para esse Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Suas ações acontecem em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com o Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

O programa concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. As Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados.

Cada subprojeto deve ser composto por no mínimo 05 (cinco) estudantes de licenciatura, 1 (um) coordenador de área e 1(um) supervisor. Divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Suas ações acontecem em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), com o Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, que corrobora a uma relação fundamental ao processo de formação docente.

No Art. 2º da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, 7.219/2010, diz que o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior melhorando a qualidade da educação básica pública brasileira.

O Art. 8 º comenta que é recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas: I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de aprender as diferentes realidades e necessidades da educação básica, contribuindo para a elevação do IDEB; II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. A comissão avaliará a relevância das propostas, a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos, a implementação, execução e avaliação do projeto institucional, bem como, os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais.

O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, como está explícito no Art. 09 da Portaria nº 096, as áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital. Cada projeto institucional pode possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada campus/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto. As IES podem apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital. (Art. 09 da Portaria nº 096). Atualmente a UNIMONTES trabalha com as seguintes licenciaturas participantes do projeto: Pedagogia, Letras Português, Artes Música, Artes Teatro, Artes Visuais, Biologia, Ciências da Religião, Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Matemática.

Em cada subprojeto deve ser indicado o foco em um ou mais níveis de Ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Art. 11. Cada subprojeto deve ser composto por no mínimo 05 (cinco) estudantes de licenciatura, 1 (um) coordenador de área e 1(um) supervisor. A Capes concede cinco modalidades de bolsa que são pagas aos participantes do projeto por meio de crédito bancário, que são: Iniciação à docência: estudantes de licenciatura. Valor: R$400,00 (quatrocentos reais). Supervisão: professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam de cinco a dez bolsistas da licenciatura. Valor: R$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Coordenação de área: professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). Coordenação de área de gestão de processos educacionais: professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). Coordenação institucional: professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto, conforme definido no Edital de seleção de nº 61/2103. Art. 24. Os itens de custeio financiáveis são: Material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64; Outros serviços de terceiros - pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o PIBID; Outros serviços de terceiros - pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada; Diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite; Passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

No Parágrafo 2º, as despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limitadas: I – aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s); II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao PIBID da IES; III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do PIBID realizado na IES.

O Parágrafo 3º diz que os valores solicitados para diárias, serviços de hospedagem e passagens e despesas com locomoção não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total do recurso de custeio aprovado para o projeto.

A Portaria nº 096 no Art. 21, atribui a Capes a responsabilidade de realizar chamada pública para seleção de novos projetos, elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do programa, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados, transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira, além de acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto, deverá promover, junto às instituições participantes, a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento visando garantir a

qualidade do programa, decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto e analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeira e técnica.

As instituição de ensino superior no Art. 22, deverá nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional, além de zelar pela qualidade de execução do projeto, cumprir as normas e diretrizes do programa e assessorar no processo de seleção dos bolsistas. Prestar apoio ao desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência. Divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação.

A instituição deverá informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto e assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto. Inserir o PIBID no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a um pró reitoria de ensino e disponibilizar endereço eletrônico institucional para o PIBID, emitindo documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa. O Art. 65, relata que desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

De acordo com o Parágrafo único, os relatórios de atividades dos projetos serão parciais, elaborados e encaminhados à Capes a cada ano após o início do projeto. E final, elaborado e encaminhado à Capes até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

A escola contemplada possui vinte salas de aula com 1050 alunos aproximadamente, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e conta com o Projeto Escola de Aluno de Tempo Integral onde o aluno estuda em turno estendido, a fim de assegurar melhor qualidade na aprendizagem e também com o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, criado em 2003, implantado em áreas populacionais de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência, consiste em tornar a escola mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva.

A escolha da referida escola para participar do PIBID considerou os indicadores sociais divulgados pelo IBGE, tendo como base a Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio - PNAD 2010 no que se refere à educação como o analfabetismo, a evasão e formação dos professores.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa propõe um estudo de caso de caráter qualitativo e será realizada em Instituições de Educação Superior e Básica. Para André (2005, p 19), o estudo de caso em educação pode ser conceituado como "um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia".

O estudo de caso também realça as características e atributos da vida social, e por ser algo singular, que tem um valor em si mesmo. Optou-se por um enfoque de pesquisa que potencializa a pesquisa qualitativa que tem como característica a ideia de neutralidade.

Os sujeitos investigados serão os participantes do Subprojeto de Alfabetização e Letramento da Instituição de Ensino Superior e da Educação Básica, lócus da pesquisa curso de Pedagogia Unimontes, no município da cidade de Paracatu. Entrevistar-se-á alguns acadêmicos e coordenadores. Adotar-se-á o princípio da heterogeneidade para selecionar os sujeitos a serem entrevistados.

Agendar-se-á previamente os interlocutores, dia, local e horários para a entrevista e combinar-se-á que a mesma será gravada. No início de cada gravação, indagar-se-á se os entrevistados autorizam a utilização de seus nomes ou se preferem que sejam usados codinomes. Ao término de cada entrevista, comprometer-se-á a transcrever toda a gravação e, em seguida, devolver-se-á para que cada uma possa avaliá-la e alterá-la, se necessário for permitindo, assim, a apropriação de seus discursos nas análises.

Trabalharemos com a "entrevista não estruturada" e a "técnica de observação direta intensiva." A análise documental, segundo Ludke e Menga (2005, p.38) "pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário elaborado a partir das metas explícitas no edital capes nº 011/2012 e concretizado no período de 06 a 17 de março de 2014. "Na elaboração do questionário é importante determinar quais são as questões mais relevantes a serem propostas,

relacionando cada item à pesquisa que está sendo feita e a hipótese que se quer demonstrar/verificar". (PÁDUA, 2004, p.72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados obtidos no questionário aplicado as acadêmicas participantes do projeto, questionar-se-á as limitações e a potencialidade do PIBID enquanto agente dinamizador para a formação pedagógica. Buscar-se-á compreender se as metas referentes à formação de professores, propostas pelo PIBID vêm sendo alcançadas no Campus da UNIMONTES em Paracatu/MG.

O programa PIBID provoca essa inserção do licenciando ao mundo da pesquisa calcada na teorização e aprendizagem, desenvolvendo também a capacidade de avaliar o contexto educacional apresentando o resultado do projeto para a sociedade em eventos científicos, fóruns, seminários e congressos nacionais e internacionais, consolidando laços culturais e regionais acrescidos ao currículo profissional como um instrumento para efetivar o espirito investigativo da formação continuada.

É viável dizer que a prática de ensino e o estágio supervisionado constituem-se em momentos apropriados para o trabalho de observação e de análise das situações reais e que o comodismo dos sujeitos é ser substituído pela discussão, reformulação do currículo e políticas que atendam a exigência da escola brasileira na atualidade.

O PIBID através das práticas de interação estimulou aprender e o reaprender dos acadêmicos por meio de reflexões e experiências reais, acompanhando as evoluções pedagógicas, sociais e culturais que estruturam os caminhos das instituições de ensino fundamental. Com isso oportunizou e incentivou o acadêmico a conhecer e ingressar na profissão docente depois de graduado.

Com esse estudo esperar-se-á responder a todos esses apontamentos, esclarecendo se o programa para estabelece essas trocas de experiência, amplia o conhecimento e o incentiva à docência na educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa, v. 13

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamento PIBID.pdf> Acessado em: 16/11/13.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** Campinas, Autores Associados, 1987 (10ª Edição, 2010). Tradução espanhola: Evaluación cualitativa, Caracas, CINTERPLAN, 1988.

MENGA, L. ANDRE, M. E. D**. Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

PADUA, Elizabete Matallo Marshesini. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico- Prática.** 10 ed. São Paulo. Editora Papirus, 2004

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O PNAIC, EM PALMAS – TO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Sádia Maria Soares Azevedo Rocha
Jocyléia Santana dos Santos
Daniela Patricia Ado Maldonado

A formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. O problema da pesquisa é entender em que medida os aspectos teóricos e metodológicos da formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa contribuem com a prática docente, após dois anos de participação no curso e aplicação em sala de aula. O objetivo deste estudo é compreender, por meio das memórias das professoras alfabetizadoras a formação do PNAIC da rede estadual de ensino em Palmas – TO, analisando as contribuições na prática docente. Participaram do estudo dez professoras de duas escolas estaduais. A metodologia utilizada foi da história oral temática, partindo de entrevista semi-estruturada, cujas narrativas fundamentam-se na literatura sobre formação de professores, prática docente e documentos sobre PNAIC, relacionando a prática com a teoria. Os resultados das entrevistas direcionaram para a relevância de considerar a prática docente, a valorização profissional e o quantitativo de alunos em sala de aula no processo formativo dos professores, para que a formação seja coerente com uma educação mais efetiva.

Palavras-chave: formação; memórias, prática docente; PNAIC.

Introdução

A formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos

aperfeiçoamentos e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (IMBERNÓN, 2011). Corroborando com esse pensamento García (1999) aponta sete princípios para o desenvolvimento do conceito de formação de professores, tanto inicial como permanente, considerando-os imprescindíveis:

> 1) como um processo contínuo de desenvolvimento profissional; 2) processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino; 3) ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; 4) integração entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica; 5) construção da teoria a partir de posições centradas na prática; 6) harmonia entre a formação e a educação que posteriormente lhe será pedida; 7) deve responder as necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais (GARCÍA, 1999, p. 27).

A partir destes princípios, em uma formação de professores faz-se necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento contínuo do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam capazes de gerar seu próprio conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Na visão desses autores pode-se acrescentar, ainda, que o eixo fundamental da formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar capacidades reflexivas sobre prática docente, cuja meta principal é aprender interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social (IMBERNÓN, 2011). A formação docente é uma ação contínua que envolve várias instâncias, neste sentido, Veiga (2009) destaca que não existe uma dicotomia entre a teoria e a prática na formação. Pode-se dizer que a formação docente será autêntica quando contribuir com o professor no âmbito do trabalho, na prática docente e na melhoria das aprendizagens profissionais, e como consequência nas aprendizagens dos alunos.

Nóvoa (1992) também destaca que formação passa por processos de investigação, diretamente ligados as práticas educativas. Neste sentido, esta formação passa pela experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica. O autor considera que a formação continuada deve centrar-se na investigação e na reflexão, para tanto, assinalou que esta deve partir de uma reflexão contextualizada. Nesta perspectiva, apresenta encaminhamentos, os quais se destacam:

a) capitalizar as experiências inovadoras; b) autoformação participada e de formação mútua; c) reflexão na prática e sobre a prática e d) participação em redes de colaboração.

Sendo assim, a formação continuada é um processo contínuo, que requer uma trajetória investigativa, sistemática e dialógica. Deve contribuir com o desenvolvimento do professor no seu contexto de trabalho, ampliar sua visão acerca da autoformação participada, da troca de conhecimentos com seus os pares e formadores, incentivar a participação em cursos e programas como forma de colaboração. Na formação é necessário buscar ideias efetivas e inovadoras, atualizando conhecimentos, além do acesso as teorias com o objetivo de fortalecer a prática docente. Nesta perspectiva Sacristán (1999) e Serrão (2012) argumentam em favor de um acompanhamento da formação e da compreensão dos condicionantes institucionais e sociais vivenciados pelos professores.

A formação de professores, que possibilita crescimento profissional efetivo no desenvolvimento da prática docente de acordo com Contreras (2002) deve se assegurar em um conteúdo crítico e comprometido com o processo de ensino, sem acenar, soluções de fácil acesso, o recurso da teoria aparece como aliado para enfrentar o desafio. Nesta ótica, uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. O conhecimento teórico cumpre um papel fundamental oferecendo aos professores perspectivas de análise, que segundo Pimenta (2012), possibilita a compreensão si mesmos como profissionais e dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais ocorre à atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

A formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, nesta faz-se necessário a indagação, a apropriação do conhecimento a partir da prática e da reflexão dos próprios professores. Além disso, assegurar um processo intencional e planejado, um conteúdo crítico, comprometido com a aprendizagem e o ensino, alicerçado em uma teoria sólida, a fim de possibilitar ao professor conhecer melhor os problemas, no contexto de sua escola e fora dela. Sendo o professor um profissional da articulação entre o processo ensino e aprendizagem, sua atividade docente necessita acompanhar as novas demandas sociais e culturais, repensando a ação pedagógica de maneira a viabilizar a sistematização dos

conhecimentos que favoreça a democratização dos saberes, com vistas a levar o professor a pensar sua atividade de forma intelectual, crítica e reflexiva.

Com base na literatura este artigo tem como objetivo compreender o processo de formação dos professores participantes do PNAIC da rede estadual de ensino em Palmas – TO, para analisar as contribuições na prática docente, com ênfase na história e nas memórias das professoras alfabetizadoras. Trata-se de uma investigação qualitativa, em que são pesquisadas dez professoras de duas escolas estaduais, em Palmas – TO, que lecionam nos 2º e 3º anos do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi da história oral temática, partindo de uma entrevista semi-estruturada, cujas narrativas fundamentam-se na literatura sobre formação de professores, prática docente e no material disponível sobre o PNAIC, relacionando a prática com a teoria. A análise das narrativas, parte do pressuposto de que ouvir as vozes das professoras é uma possibilidade de redimensionar sua prática docente situando-as enquanto sujeito.

PNAIC – Contexto de criação e formação de professores

No contexto de criação o PNAIC surge para garantir o direito de alfabetização de crianças, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Para o MEC[54], o significado de estar alfabetizado concebe a capacidade de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações comunicativas, ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2015).

No que se refere à pactuação e base legal o PNAIC é direcionado ao Ensino Fundamental de Nove Anos, foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. A pactuação é um compromisso assumido entre governo federal, distrito federal, estados, municípios e sociedade com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade, ao final do ciclo do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

O Art. 5º da portaria trata dos objetivos das ações do PNAIC cooperando com esta pesquisa o inciso IV que estabelece como um dos objetivos "contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores" (BRASIL, 2012), sendo este um dos elementos mais relevantes e direcionadores desta investigação.

[54] Ministério da Educação.

Formação dos Professores

A formação continuada do PNAIC acontece em um curso presencial. Em 2013, a formação foi desenvolvida em diferentes componentes curriculares, com ênfase em Língua Portuguesa, as estratégias contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização prática. Em 2014, o destaque foi para Matemática, mas com a intenção de não perder o foco do trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa, com aprofundamento dos temas (BRASIL, 2014). Em 2015, foram implantadas as ações do PNAIC com os diversos componentes curriculares da educação básica, com foco na interdisciplinaridade, bem como na perspectiva de um currículo inclusivo.

As ações de formação do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle e a mobilização social (BRASIL, 2015).

A formação continuada do PNAIC pressupõe a articulação entre teoria e prática, no intuito de subsidiar a prática pedagógica. Os estudos propostos pelo programa procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar e associá-los a materiais teóricos, a partir de textos que incentivem a reflexão, a problematização e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, na perspectiva de um processo contínuo de formação profissional (BRASIL, 2015).

Caminhos da pesquisa e seus desdobramentos

O objetivo deste estudo é compreender o processo de formação dos professores participantes do PNAIC da rede estadual de ensino, em Palmas - TO, analisando as narrativas dos professores e contribuições para prática docente. A metodologia de história oral temática (MEIHY; RIBEIRO, 2011) utilizada nesta pesquisa considerou a voz das professoras, para oportunizar a reconstrução de uma história vivida e sua repercussão na contemporaneidade.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, cujas narrativas foram analisadas com base na literatura voltada para formação de professores. A partir das

temáticas: formação de professores do PNAIC e a prática docente, as quais direcionaram as análises de dados na perspectiva da história oral.

Teoria e prática na qualidade da formação inicial e continuada

Na discussão sobre a teoria e a prática surgem várias temáticas apontadas pelas professoras. O papel da teoria para Pimenta (2012) é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos nos quais eles estão inseridos. A autora propõe o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais ocorrem o ensino e a aprendizagem. Nesta perspectiva, uma temática abordada pelas professoras diz respeito à qualidade da formação inicial no que concerne a articulação entre a teoria e a prática.

Em análise, a visão de Paniago (2015) indica que as formações iniciais oferecidas pelas universidades necessitam contemplar melhor a teoria e a prática, neste sentido a professora relata:

> eu percebo que a própria universidade tem muito a melhorar, principalmente na prática do professor, se não tiver teoria e prática [...] teoria ao longo do curso [...] E eu vejo que a cobrança hoje vai só para o professor, o grande problema está na formação do professor e não no professor em si, porque como que você vai cobrar um resultado de quem não ofereceu uma formação adequada (PANIAGO, 2015).

Observa-se que a formação inicial de professores tem seus déficits na construção do conhecimento, considerando a necessidade que a formação continuada exerça o papel de complementação daquilo que não aprendido pelos docentes durante a graduação. Nessa ótica, a formação continuada em sua origem deve servir para adquirir e aperfeiçoar conhecimentos. A essa discussão Garcia (1999) define como objeto da formação docente os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

A experiência relatada por Santos (2015) sinaliza que "[...] a Graduação, foi mais um reforço [...], relembrar tudo aquilo que eu fiz no meu magistério". A formação progressiva não ocorreu com todas as professoras. Fernandes (2015) fez o processo contrário,

> [...] comecei trabalhar como professora em 1993, depois que eu já estava [...] trabalhando vários anos, que comecei a fazer a Graduação, fiz Normal

> Superior, [...] na Unitins, depois também de vários anos eu fiz a Pós-graduação, que foi Supervisão Escolar (FERNANDES, 2015).

Observa-se que a professora atuou e só tempos depois se formou em nível superior, devido à falta de oportunidade local. É importante destacar que na época era comum a atuação de professores leigos em todo o país. Simultaneamente, o advento da nova LDB de 1996 – (BRASIL, 1996), traz a obrigatoriedade de formação superior para atuação de professores nas séries iniciais, consequentemente a oferta de cursos nesta área tem seu ápice pelas mais diversas instituições e localidades no Brasil. O fato é concretamente representado na fala de Fernandes (2015). Todas as falas transcritas são de extrema importância, pois carregam reconhecimento da necessidade de qualificação profissional. Nesse sentido, observam-se momentos de avanços e estagnação quanto ao aperfeiçoamento profissional (PEREIRA, 2010).

A formação do PNAIC e a Prática docente

No que se refere à prática docente foram analisadas questões voltadas para a caracterização da prática pedagógica após os estudos no PNAIC. Neste sentido, buscou-se dados sobre como as professoras caracterizam a prática pedagógica após a participação nos encontros do PNAIC e se o programa colaborou de alguma maneira para a atuação em sala de aula. Em reposta as professoras Carvalho e Gonçalves (2015) relataram que após o curso sentem a necessidade de melhorar a prática docente, trazem lembranças positivas que podem utilizar em sala de aula.

> Eu penso em melhorá-la porque o mundo está em constante evolução! Então nós devemos [...] evoluir nossa prática, estudo, comportamento. Eu penso em mudar, colocar novas estratégias para meus alunos, aplicar o que eu aprendi no PNAIC, dentro da minha sala de aula. E eu vi nesse processo todo que teve, sim, mudança na evolução da aprendizagem dos meus alunos, aplicando o que aprendi durante três anos na sala de aula, a gente percebe que os alunos desenvolveram, não ficaram estagnados, tiveram avanços (CARVALHO, 2015).

> [...] sempre quando a gente participa desse tipo de formação, volta com um olhar mais doce, mais humano, quando a gente participa de um curso, de uma formação, você traz a memória, se motiva, lembra de muitas 'coisas'. E o olhar para as crianças volta mais brando, focando criança por criança. Aspectos importantes: como olhar para as crianças e focar nelas individualmente para trabalhar as necessidades e lembrar que elas estão no ciclo de alfabetização, cada um tem um ritmo" (GONÇALVES, 2015).

Quanto à melhoria da prática pedagógica, as narrativas acima confirmam que o PNAIC modificou o olhar das professoras, resultando em um tratamento humanizado às crianças. Foram observados resultados na aprendizagem dos alunos, o que sinaliza mudanças positivas no contexto de sala de aula, além do mais, as professoras perceberam a necessidade de melhorar e aperfeiçoar as atividades que realizam com as crianças. As narrativas das professoras confirmam o pensamento de Imbernón (2011) quando este esclarece que o professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Quando questionadas se a formação do PNAIC colaborou de alguma maneira para atuação em sala de aula e quais aspectos são importantes para a prática docente, as professoras revelaram que o programa pode contribuir com: "[...] outra forma de ver o aluno. Avançou muitas 'coisas', minha forma de atender esse aluno, atender os pais que chegam na escola. Melhorou na escola com o diretor, com os coordenadores" (CARVALHO, 2015); " novas técnicas e metodologias, rever o que eu estava fazendo, revendo, acabei mudando a posição, com 22 anos de sala de aula e a gente acaba se 'apegando a uma coisa' que acha que é certo e com o tempo vai evoluindo e a gente percebe que não" (SANTOS, 2015).

A professora Carvalho (2015) apresenta que melhorou com métodos e técnicas com os atendimentos a pais alunos, diretor e coordenação pedagógica na escola, Santos (2015) diz que a formação possibilitou uma reflexão sobre o seu trabalho e uma revisão de sua prática. Essa discussão acompanha o pensamento de Nóvoa (1992) acerca da formação, quando possibilita uma pratica investigativa, inovadora e reflexiva.

A respeito da melhoria na atuação em sala de aula após o curso do PNAIC Paniago e Oliveira (2015) destacam:

> [...] hoje eu tenho mais domínio de sala de aula, consigo fazer um trabalho dinâmico, interessante para as crianças, não só com livros didáticos e cópias em quadro, mas utilizando jogos, brincadeiras, músicas, vários textos literários. Executo um projeto com a Rute Rocha, [...] que traz lição para ajudar na vida dos meninos, lição para vida social e familiar deles (PANIAGO, 2015).
>
> Colaborou sim, até porque tem os depoimentos dos colegas, porque acho que só a formação teórica não melhora muito não, mas a contribuição dos colegas associadas ao que PNAIC oferece – os materiais, os cadernos – a prática da gente melhora [...] O PNAIC de uma forma geral ele acrescentou pode se

> dizer tudo, porque eu pude enxergar minha prática, eu vou melhorando, eu vou modificando (OLIVEIRA, 2015).

As narrativas são positivas e indicaram mudança em dois aspectos, o primeiro em relação a uso de materiais que facilitaram o desenvolvimento de conteúdos e a atratividade dos alunos que perceberam maior facilidade no aprendizado. O segundo aspecto é da melhoria do trabalho pedagógico das professoras, pela troca de saberes entre elas e a utilização do material do PNAIC.

Sobre a melhoria da sala de aula e as possíveis contribuições advindas do PNAIC a maioria das professoras pesquisadas relatou que o curso ofereceu subsídios que podem ser utilizados nas atividades do professor como: olhar as crianças individualmente, organização da aula, participação dos alunos nas aulas, mais segurança para desenvolver o trabalho docente e melhoria no relacionamento professor, aluno, coordenador e diretor.

A utilização das orientações do PNAIC pode ser identificadas como amadurecimento profissional, concordando que as aprendizagens construídas em cursos dessa natureza podem ser incorporadas às atividades do professor alimentando o seu desempenho profissional continuamente, mesmo após se encerrar o percurso da formação continuada ofertada, tornando-a como uma rotina na prática de sala de aula.

Martins (2015) se posiciona acerca da utilização do material do PNAIC na escola: “às vezes a gente reúne na escola com as outras colegas e vamos ver como vai aplicar, se tem outras formas, se pode mudar, contanto, que levaria as crianças a aprenderem mais” (MARTINS, 2015).

Observa-se que as professoras retomam os seus registros como forma de revitalizar aquilo que vivenciaram nos estudos, recorrendo a materiais de suporte, socializando as atividades, o que em si é uma forma de auxiliar a condução dos procedimentos solicitados no desenvolvimento do programa e que vem alimentar o desenvolvimento profissional e prática docente, uma vez que ao retomá-lo as professoras fazem reflexões sobre o que foi desenvolvido e a descoberta de que podem dispor de análises e reflexões diversas.

Dificuldades em sala de aula

No que concerne ao anseio das professoras naquilo que elas gostariam que fosse trabalhado nos cursos, além daquilo que é previsto no programa, Santos e Carvalho

(2015) consideram que a formação de professores deve possibilitar uma valorização profissional desenvolvendo uma harmonia entre as atividades do curso e o contexto escolar, destacam a necessidade do conhecimento da realidade da escola, das condições de trabalho para que as atividades e os discursos da formação sejam coerentes com a sala de aula.

Nesta perspectiva, narram que a formação necessita ir além dos aprimoramentos e que esta envolve questões relativas a posicionamento do Estado, o salário, o clima de trabalho, as estruturas físicas da escola, o envolvimento da família, os níveis de participação e de decisão das professoras.

> Tinha que ter uma parte realmente de valorizar, porque muitas vezes quando o índice que era para ser alcançado, não foi alcançado [...] acha que os professores não estão ensinando direito, e esquece de outros fatores externos que [...] termina atrapalhando a gente: tem a questão da família; [...] da estrutura física da escola; a educação de casa que não vem; do mundo que eles (crianças) chegam assim, e a gente acaba se tornando mãe, psicóloga, médica, tudo isso, acho que tem que ser visto, então se a gente é isso tudo, tinha que ser mais valorizado. (SANTOS, 2015)

> Eu acho [...] que deveriam olhar mais pra gente, saber o que é dar aula mesmo, na prática, porque na teoria é muito difícil a gente falar [...] como é ser professor, [...] todo mundo tinha que passar por essa experiência, para ver o quê que é a realidade nossa: uma sala quente, superlotada, salário defasado, aluno que sai de casa, com valores totalmente distorcidos **[...]** Acho que falta uma formação direcionada para valorização do professor, para entender o quê que é ser um professor, [...] na prática, porque teoria é lindo, vai para cursos as pessoas falando na teoria de como ser um professor, e dando receitas pra gente, mas na prática é diferente (CARVALHO, 2015).

Os relatos das professoras trazem a defasagem entre a teoria e a prática frente às dificuldades do dia a dia, envolve questões sociais do sistema, políticas públicas para educação, autonomia das escolas, os valores culturais e estruturas físicas das instituições, além da falta de valorização dos professores, confirmando as discussões de Sacristán (1999). O autor destaca que muitas vezes os professores são responsabilizados por fatos que acontecem na sala de aula, esquecendo da realidade do contexto de trabalho no qual eles se encontram.

Nesse entendimento, Nóvoa (2009) sinaliza a urgência de os professores serem autores de sua formação, uma vez que as propostas teóricas de formação continuada de professores só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Uma das questões da entrevista solicitou que as professoras narrassem o que estas gostariam estudar nas formações. Para Guimarães (2015) "[...] uma dificuldade é de trabalhar com as diferenças, porque como as salas são superlotadas isso dificulta

muito" (GUIMARÃES, 2015). Ainda no que se refere a questões de ensino especial, Falcão (2015) apresenta que:

> a criança especial, porque é [...] complicado trabalhar com crianças com problemas psicológicos, porque tem uns que você consegue controlar [...] e essas crianças tem que ser inseridas na sala de aula, mas é complicado, porque tem dia que eles não tomam remédio, vem agressivo, e é preocupante, a gente dá vontade [...] de resolver o problema, mas as vezes a gente fica impotente em relação a isso, eu gostaria que eles colocassem mais formações sobre a questão do ensino especial, da inclusão (FALCÃO, 2015).

Diante disto, as necessidades apontadas pelas professoras pesquisadas, requer que a formação do PNAIC aborde a educação especial e a diversidade de crianças como temáticas eminentes, uma vez que o contexto da sala de aula hoje exige dos professores domínio de diversas áreas do conhecimento.

Oliveira (2015) acrescenta a reivindicação para os professores a respeito da proposta de formação e denuncia fatos importantes ao relatar que "nenhuma formação é milagrosa, enquanto for invisível a quantidade de alunos na sala de aula e a extensão de carga horária para o nível de ensino que não tem nada haver com a alfabetização, não vai melhorar" (OLIVEIRA, 2015). Gonçalves (2015) complementa esses dilemas, acerca das cobranças institucionais por metas/resultados, desrespeitando o tempo de aprendizado dos alunos. Destaca que nem sempre é possibilitado um trabalho significativo, em sala de aula, como mostra relato**:**

> [...] a questão da meta, a gente trabalha em cima de meta, a gente é cobrado demais, não adianta dizer que é lindo, maravilhoso, não é, é meta, a escola cobra é a meta, eles querem que a gente atinja aqueles objetivos ali. Aquele aprendizado dentro daquele tempo, aquela criança ela tem que sair "encaixotadinha", lendo, [...] e a gente sabe que tem criança que não tem maturidade naquele momento para aquilo, não são todas que vão se encaixar, e não é que a criança tenha problema, é que não é o tempo dela (GONÇALVES, 2015).

A professora demonstra ter consciência de que o trabalho docente é eminentemente institucional, por isso os professores devem seguir regras, normas, metas e objetivos. Todavia, esses aspectos que configuram a prática do professor segundo Serrão (2012) são de ordem social e política, organizados a partir de uma trama social complexa e contraditória que dificultará provavelmente as ações de um professor diante da gama de atividades que este deve desempenhar.

Considerando a prática docente na vida dos professores vários temas foram abordados ao longo deste estudo. Em se tratando da utilização das orientações didáticas do PNAIC, após o curso, estas influenciam na prática cotidiana do professor, fato

constatado quando as professoras dizem que retomam os seus registros dos estudos, como forma de utilizar aquilo que presenciaram, recorrendo a materiais do programa, socializando as atividades. As professoras fazem ponderações sobre o que foi desenvolvido e promovem descobertas enquanto análises e reflexões contínuas e sistematizadas do fazer docente.

Nesta perspectiva, todas as professoras pesquisadas acreditam que há, em certa medida, influências do PNAIC nas atividades docentes e que o programa incentiva os estudos pelas possibilidades de leituras e acesso aos materiais complementares ao desenvolvimento de suas aulas. Todavia, acrescenta-se a isto, na visão das professoras, a necessidade de trabalhar, nos grupos de estudos, como lidar com a falta de estrutura física das escolas, as questões educacionais, institucionais e sociais presentes no contexto escolar para que sejam garantidos tanto os direitos de aprendizagem do aluno e como direito à formação continuada dos professores.

Considerações

Diante do objetivo proposto, constatou-se que a compreensão do processo de formação continuada dos professores participantes do PNAIC, possibilitou analisar mais de perto a formação do PNAIC e as contribuições na prática pedagógica. Com ênfase na história e nas memórias de dez professoras, trouxe luz às teorias sobre formação de professores e o PNAIC em análises com as experiências narradas pelas professoras, as quais renderam importantes aspectos sobre como a formação do PNAIC contribuiu com a prática docente.

A literatura presente neste estudo junto com o relato das professoras possibilitaram compreender que a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento profissional de caráter permanente. Transparece nos relatos das professoras que os exercícios, as trocas de experiências, o fortalecimento dos conhecimentos e das competências profissionais, adquiridos, apreendidos e oferecidos pelo PNAIC permitiram ao professor intervir sobre a prática do professor, entendidos como movimento docente e que aprimoraram a ação em sala de aula, fazendo o professor avançar na educação que oferecem aos alunos.

Os resultados obtidos com a análise dos dados e informações oriundos da pesquisa destacaram-se pontos chaves acerca da melhoria da prática docente representada nos depoimentos. Para parte das professoras, a aprendizagem e o avanço

na construção do conhecimento a partir do PNAIC contribuiu modificando o olhar das professoras, resultando em um tratamento humanizado às crianças. Foram observados resultados na aprendizagem dos alunos, o que sinaliza mudanças positivas no contexto de sala de aula e perceberam a necessidade de aperfeiçoar as atividades que realizam com as crianças. Algumas professoras alertam para a necessidade de trabalhar as questões estruturais/físicas e sociais do contexto escolar, como assuntos inerentes ao programa, saindo do cerne de apenas estudo e aplicação dos conteúdos.

Detectou-se nas reivindicações das professoras, a necessidade de uma valorização profissional para promover uma harmonia entre as atividades do curso e o contexto escolar, além de atentar para o conhecimento da realidade do "chão da escola" elegendo como principais necessidades: o quantitativo de alunos nas salas, as condições de trabalho docente, os discursos da formação voltados para o contexto escolar. Além disto, foram abordados alguns obstáculos, como: a jornada de trabalho cuja sobrecarga afeta a tarefa docente; a falta de apoio presencial para atendimento ao aluno especial, o acompanhamento e avaliação externas institucionais que pressionam o trabalho docente, os planos de formação fora da realidade e necessidade dos professores.

Apesar dos avanços verificados neste estudo, percebe-se a necessidade de se construir uma política de formação aos profissionais da educação. O que pressupõe uma reformulação nos estudos desta natureza, pautada em um processo intencional, planejado e sistêmico e assim contemplar os anseios representados na fala das professoras.

Referências

BRASIL. *Lei 9.394/96, de 20/12/1996.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.* Diário Oficial da União, n. 129, quinta feira, 5 de julho de 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica**.** *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.* Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação.* Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação.* Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2015.

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

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed. 2010.

_____. *Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.* São Paulo: Cortez, 2011.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores. Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.* São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A. *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, A. F. C. *O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas.* Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.* São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica.* In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.* In. NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Editora Porto. Porto – Portugal. 1999.

SERRÃO, M. I. B. *Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão.* In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores.* Campinas: Papirus, 2009

Entrevistas:

CARVALHO, S. J. A. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set. 2015.

FALCÃO, N.L. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, nov. 2015.

FERREIRA, A.R.R. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out. 2015.

FERNANDES, F. P. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, nov. 2015.

GONÇALVES, C. V. C. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out. 2015.

GUIMARÃES, I.A.C. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set. 2015.

MARTINS, Z. R. S. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set. 2015.

OLIVEIRA, O. D. M. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out. 2015.

PANIAGO, R. M. C. R. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out. 2015.

SANTOS, G. F. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set. de 2015.

PARTICIPAÇÃO DOS COORDENADORES LOCAIS E REGIONAIS NA FORMAÇÃO DO PNAIC-UFT/2016

Margareth Leber de MACEDO[55]
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior[56]
Universidade Federal do Tocantins- UFT

RESUMO

O presente artigo relata a inserção dos coordenadores locais e regionais dos municípios e estado do Tocantins nas formações do PNAIC-UFT. A oferta do PNAIC-UFT/2016 apresenta a necessidade do envolvimento da gestão das unidades escolares no complexo processo de alfabetização, letramento e numeramento.

PALAVRAS-CHAVE: PNAIC; coordenadores locais; diagnóstico; GTAL; ANA.

[55] Mestre em Educação na linha de Politicas Públicas e Gestão da Educação Básica (UnB). Professora da Rede de Ensino de Palmas e Professora Formadora de turma de coordenadores locais e regionais do PNAIC-UFT. E-mail: margaretmacedo@uft.edu.br.

[56]Jornalista (ULBRA) e Pedagogo (UnB). Mestre em Educação (UnB) e Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (UFBA). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). E-mail: gilsonportouft@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, para tanto, após a adesão dos municípios e estados ao Pacto, junto ao Governo Federal, uma série de procedimentos são adotados para que o objetivo central, que é o cumprimento da meta de alfabetização na idade certa seja atingido. A oferta de formações aos professores alfabetizadores é uma das ações idealizadas deste o início do programa, contudo a novidade do PNAIC/2016 da Universidade Federal do Tocantins-UFT foi a oferta da formação aos coordenadores locais e regionais dos municípios e estado do programa, para atender a uma reinvindicação dos que antecederam no PNAIC.

O presente artigo relata a inserção dos coordenadores locais e regionais das redes municipais e estadual do Tocantins nas formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Registrou-se o desenvolvimento das ações idealizadas pela coordenação do PNAIC-UFT de formação e participação das gestões educacionais no programa, com foco na priorização da etapa de alfabetização e letramento diante das demandas das unidades escolares, o que contribui com a atuação do professor alfabetizador e as reais necessidades do processo.

DESENVOLVIMENTO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi criado em 2012 pelo Governo Federal por entender que para reverter os índices educacionais negativos que o país acarreta, investimentos contínuos e eficientes devem ocorrer na primeira etapa da formação educacional e que essa é uma tarefa de proporções gigantescas que só poderá ser alcançada com a união dos três entes federados, união, estados e municípios, que aderindo ao Pacto se comprometem com as diretrizes do programa (BRASIL, 1997, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013, 2014).

O PNAIC preconiza que aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de

leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil, 2012d). Isso deve ocorrer levando-se em conta os conhecimentos oriundos das diferentes áreas e, a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A alfabetização deve ser uma das prioridades nacionais, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania e autonomia (CAGLIARI, 1989; KLEIMAN, 1995; MARCUSHI, 2000; RIBEIRO, 2003; IMBERNÓN, 2002; FREIRE, 2010). Contudo, evidenciou-se que a formação inicial dos professores alfabetizadores não os preparou para toda a complexidade do processo, pois para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (NUCCI, 2001; LEITE, 2001; MORTATTI, 2004; SOARES, 2003; TFOUNI, 2005).

O PNAIC desde a sua criação destacou a importância da formação do alfabetizador. A formação contínua foi a ação denominada como propulsora da transformação, juntamente com a avaliação externa e o planejamento, mas nas análises do programa encontrou-se críticas dos alfabetizadores a falta de apoio da gestão (escolar e do sistema) para o cumprimento do planejamento. Os professores orientadores participavam da formação com as universidades e ao retornarem aos seus municípios tinham o compromisso de reaplicar essa formação com os professores alfabetizadores de sua rede de ensino, mas para tanto, diversos problemas eram enfrentados. Como exemplo podemos citar a incompreensão dos gestores escolares na disponibilidade de tempo dos professores alfabetizadores para formação, essa incompreensão se deve a muitos fatores como a cobrança da comunidade e da gestão dos sistemas de ensino (Secretaria Municipal de Educação -SEMED, e Diretoria Regional de Ensino – DRE) da não liberação do professor e demonstra como fica restrito ao professor alfabetizador a compreensão da complexidade e necessidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Houve relatos que o professor alfabetizador participava das formações do PNAIC e ao tentar executar as orientações do programa enfrentava resistência dentro da sua própria unidade escolar, devido o desconhecimento das reais necessidades do processo e pela não priorização da etapa de alfabetização e letramento diante das demais demandas da unidade escolar.

Embora haja o entendimento que o professor alfabetizador é o agente da execução do processo de alfabetização e letramento, outros fatores interferem diretamente no êxito ou fracasso desse processo. Não há como acreditar que os professores alfabetizadores conseguirão sozinho o sucesso da formação educacional das crianças sem o apoio e envolvimento da gestão escolar e do sistema de ensino que está inserido (SOARES, 1999; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; ENRICONE, 2005; COLELLO, 2010). Com essa compreensão, o Ministério da Educação (MEC) considerou três eixos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no PNAIC: foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente; formação continuada aos professores; a gestão, o controle e a mobilização social em torno da meta de alfabetização das crianças.

A coordenação do PNAIC-UFT após realizar a avaliação da edição de 2014 analisou os eixos propostos pela coordenação nacional do programa e, sensível aos problemas que os professores orientadores apresentaram na execução do programa em seus municípios, idealizou para a oferta 2016 três ações específicas em nosso estado: a criação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL); a realização do diagnóstico de alfabetização; e a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento. Essas ações foram criadas para serem executadas por cada unidade escolar que tenha oferta de turmas de alfabetização.

O Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL) idealizado pela coordenação do PNAIC-UFT é um grupo de apoio, planejamento e execução das ações de alfabetização em cada unidade escolar. A principal tarefa do GTAL consiste em implantar e consolidar o processo de gestão escolar e da rede escolar e da rede de ensino, com vistas a fortalecer o planejamento e a organização do trabalho docente, estabelecendo metas consistentes para alfabetização e letramento. Espera-se com a criação do GTAL que toda a equipe e comunidade escolar tenham envolvimento nas ações de alfabetização e letramento, se comprometendo com o processo de alfabetização de seus alunos reconhecendo a importância do seu papel como corresponsáveis e protagonistas na condução das ações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo que antes isso era apenas responsabilidade dos professores alfabetizadores.

O PNAIC-UFT elaborou o Manual de Criação do GTAL e os professores formadores divulgaram e trabalharam o passo a passo para criação do GTAL, com a sugestão de composição ideal, com a participação do gestor escolar, do coordenador

pedagógico, dos professores alfabetizadores, do representante dos pais, do coordenador regional do PNAIC, do coordenador local, que normalmente é um técnico da secretaria municipal de educação local e o orientador de estudos, sendo que as escolas rurais, indígenas e quilombolas puderam ter composições diferenciadas que contemplassem as suas particularidades.

O Manual do GTAL do PNAIC-UFT, nas orientações de criação dos GTALs, já direcionou para as duas outras ações previstas para essa oferta do programa no estado do Tocantins.

> 6º passo: Realizar o Diagnóstico de Alfabetização e Letramento da escola/da rede. Siga roteiro a ser disponibilizado no Módulo I, Unidade II da Plataforma *Moodle*, acrescentando novos indicadores, caso necessário.
>
> 7º passo: A partir do resultado Diagnóstico de Alfabetização e Letramento, construir um Planejamento Anual para as Ações de Alfabetização e Letramento, observando esqueleto que será disponibilizado no Módulo II da Formação do PNAIC – Encontro Presencial. (PNAIC-UFT. Manual de Criação do GTAL. 1.ed. Palmas, 2017. Plataforma Educacional *MOODLE*-UFT.)

O formulário do Diagnóstico de Alfabetização e Letramento foi construído pela coordenação pedagógica do PNAIC-UFT levando em consideração as cinco dimensões da gestão educacional: gestão de resultados educacionais; gestão participativa; gestão pedagógica; gestão de pessoas; e gestão de serviços e recursos. A análise e a realização do diagnóstico de cada unidade escolar foram realizadas pelo seu GTAL.

O diagnóstico permite conhecer como acontece o processo de alfabetização dentro da escola e ao analisar os resultados obtidos, a equipe escolar pode identificar, a partir das evidências dos indicadores das cinco dimensões, quais as ações que representam *potencialidades* – devendo estas ser mantidas e ou ampliadas - e quais as que representam *fragilidades* e merecerão novos direcionamentos, intervenção no processo de Alfabetização e Letramento – ou mesmo formulação de propostas, caso ainda não contempladas – sempre na busca da melhoria do desempenho e resultados da aprendizagem.

Com o diagnóstico pronto o GTAL teve que analisar o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, para verificar se contempla ações de Alfabetização e Letramento. Ressalta-se que a maioria dos coordenadores locais e regionais afirmou que, após análise os GTALs constataram que os PPPs não contemplavam as ações de Alfabetização e Letramento e houve a necessidade de reelaboração dos PPPs. Isso permitiu que o Plano de Alfabetização e Letramento, outra ação criada pela

coordenação do PNAIC-UFT, fosse introduzido no Plano Político Pedagógico da unidade escolar.

Nas formações trabalhou-se intensamente o conceito de planejamento como ferramenta importante no desenvolvimento do processo de alfabetização, letramento e numeramento. Discutiram-se as diversas formas de planejamento realizadas na educação, como forma de conhecer a realidade concreta da instituição de ensino perpassando todo o conjunto das atividades que realizam, para que ao diagnosticar os problemas, aponte-se às soluções. O planejamento deve ocorrer antes, durante e depois das ações, sendo presente em todos os momentos e fases do processo educacional, em um processo contínuo.

Padilha (2001, p.30) afirma que "O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos." Essa reflexão deve estar presente durante a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento da unidade escolar, para seguir as diretrizes idealizadas na construção do Plano Político Pedagógico - PPP e, depois de pronto, deve fazer parte do PPP da escola. O plano de ensino deve utilizar as modalidades organizativas e o plano de aula não pode ser construído sem que o alfabetizador conheça e compreenda o Plano de Alfabetização e Letramento inserido no PPP da unidade escolar. Ao mesmo tempo em que a formação destaca a importância do planejamento na educação, busca-se a compreensão de que os diversos planejamentos devem seguir o mesmo fio condutor.

A Figura 1, que foi utilizada na formação dos coordenadores locais e regionais, apresenta as diversas formas de planejamento educacional e como eles devem ser pensados e executados de maneira interativa.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

Figura 1 – Slide utilizado na formação PNAIC-UFT sobre Planejamento Educacional

Fonte: Slide da formação da Turma da Profª Margareth Macedo do PNAIC-UFT

As ações idealizadas pela coordenação do PNAIC-UFT para essa edição de criação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL), a realização do diagnóstico de alfabetização e a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento foram avaliadas como positivas pelos participantes do programa. Diversos coordenadores locais que participaram de edições anteriores do PNAIC relataram que a criação do GTAL com a composição de membros da gestão escolar e representantes da secretaria municipal de educação permitiu que o grupo se apoderasse de informações que ficavam restritas apenas ao alfabetizador. Essa participação colaborou para a compreensão das reais necessidades dos alunos, sendo que o diagnóstico realizado pelo grupo construiu um retrato fidedigno do processo de alfabetização na unidade escolar.

RESULTADOS

O sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA é o instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos e examina os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e matemática, contudo a ANA tem apresentado índices de alfabetização preocupantes em nosso país. Os dados

de 2014, divulgados em 2015, mostraram que 22,21% das crianças dessa etapa só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas. Em escrita, 26,67% desses alunos não tinham aprendizagem considerada adequada, enquanto em Matemática o número sobe para 57,5% (GESTÃO ESCOLAR, 2016).

O PNE-2014/2024 prevê que 100% das crianças estejam plenamente alfabetizadas até 2024. De acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), mais de metade dos alunos do 3º ano do Fundamental estão nos dois níveis mais baixos de alfabetização. Isso demonstra como a evolução dos dados nesse setor ainda está longe de ser o que se espera.

Embora haja críticas que os índices não demonstram melhorias significativas após a criação do PNAIC, deve-se registrar que esses dados das avaliações da ANA ainda são dos anos de 2013 e 2014, que refletem o início dos trabalhos do PNAIC, pois os dados de 2016 tem previsão de divulgação para maio de 2017.

O próprio MEC afirmou que a aplicação de 2013 serviu de "teste do instrumento", com um pequeno aumento na aplicação em 2014, sendo que em 2015 a prova foi cancelada e o Ministério divulgou que a frequência ideal seria realizar a prova a cada dois anos(Yamamoto, 2015). Contudo, a resolução que instituiu a ANA determina que ela seja realizada anualmente. Fica evidente a necessidade que o Governo priorize as ações do PNAIC e dê maior agilidade à aplicação e análise dos dados da ANA.

A formação do PNAIC-UFT/2016 teve início em 30 de novembro de 2016 e término em 07 de abril de 2017, sendo realizados três encontros presenciais de 24 horas para cada turma, ou seja, foram 72 horas presenciais.

As primeiras orientações iniciaram através da plataforma educacional virtual *moodle*, com mensagem de apresentação da coordenação do programa, fórum de interação com a professora formadora, biblioteca com textos e vídeos de apoio, cronograma geral, modelo de relatório do GTAL, modelo de atividade de texto, Manual de Orientação para implantação do GTAL e link de tarefas.

O objetivo principal do programa é que as crianças adquiram a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos até os oito anos. Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de, além do investimento na formação continuada do alfabetizador, o envolvimento da gestão da unidade escolar e a comunidade escolar na compreensão da complexidade do processo de alfabetização, letramento e

numeramento. Espera-se que a partir dessa compreensão haja maior apoio as ações e intervenções necessárias no processo de alfabetização e letramento.

Para monitorar o avanço dos participantes na implementação das ações do programa em seu município foram inseridas tarefas obrigatórias no *moodle* como mostra o Quadro I.

Quadro 1 – Tarefas do PNAIC-UFT 2016

MÓDULOS	TAREFAS	DESCRIÇÃO
MÓDULO 1	Tarefa 1	Envio de arquivo: GRUPO DE TRABALHO (GTAL): A dimensão participativa para um processo de alfabetização e letramento (envio do relatório de criação do GTAL do município com as evidencias da criação: ata das reuniões, fotos, frequência, etc.)
	Tarefa 2	Fórum Contribuições sobre a gestão da alfabetização e letramento
	Tarefa 3	Glossário dicionário do PNAIC
MÓDULO 2	Tarefa 1	Envio de arquivo: Link para alimentar o resultado do diagnóstico
	Tarefa 2	Envio de arquivo: Link para responder questionário sobre a ANA (questionário sobre análise dos dados da ANA do município)

Fonte: Turma de coordenadores locais do PNAIC-UFT/2016

Para realização de cada atividade avaliativa do programa, o coordenador local desenvolveu diversas ações em seu município. Exemplo disso é a tarefa 1 do módulo 1 – Envio do relatório de criação do GTAL. Para realizar essa atividade foi necessário que o coordenador local realizasse reuniões com as equipes gestoras, o coordenador pedagógico e os alfabetizadores das unidades escolares que oferecem alfabetização; estudassem o Manual de Criação do GTAL; criassem o GTAL de cada unidade escolar; elaborassem o cronograma de ações do GTAL para o ano; realizasse o relatório anexando as evidências das ações nos municípios; e enviasse para avaliação.

Ressalta-se que a realização e envio das atividades de Resultado do Diagnóstico e o Questionário da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, foram ações norteadoras metodológicas desta edição do PNAIC. Para realização das duas ações houve o envolvimento, a articulação e a coordenação do GTAL, rompendo com a ideia do alfabetizador caminhar sozinho e ser o único responsável pelo processo de alfabetização, letramento e numeramento das crianças. A realização do diagnóstico permitiu conhecer as forças e fragilidades das unidades escolares levando a compreensão das interferências necessárias no processo educacional. O conceito de Escola Alfabetizadora foi insistentemente trabalhado para compreensão de que o

processo de alfabetização não acontece apenas dentro da sala de aula, pois todas as atividades na escola devem contribuir para que a alfabetização e letramento ocorram com sucesso. A realização do diagnóstico pelo Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento trouxe à conscientização da complexidade do processo, refletindo sobre todas as dimensões envolvidas no processo educacional e o quanto a escola contribui (ou não) para que as crianças sejam alfabetizadas e letradas.

Diversos relatos de coordenadores locais do PNAIC afirmam que essa edição do PNAIC proporcionou a compreensão de como analisar e trabalhar os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A criação do GTAL também foi avaliada como positiva, pois a atuação do grupo de trabalho permitiu reflexões mais críticas em relação aos índices insatisfatórios que causam constrangimento. O Plano de Alfabetização da escola foi construído com ações e estratégias de enfrentamento aos problemas detectados na ANA, após o GTAL realizar estudos dos descritores e os direitos de aprendizagem. Essa gestão do processo de alfabetização e letramento demonstra que as intervenções estão ocorrendo de forma crítica e sequencial, pois se observa as etapas de análise, estudo, planejamento, monitoramento e intervenções.

O fato da edição do PNAIC-UFT-2016 ter início no final de novembro trouxe diversas dificuldades aos municípios, pois, além de ser final de ano letivo, houve o encerramento das gestões do executivo municipal. A inserção dos servidores das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) foi prejudicada. Com a posse dos novos prefeitos municipais e a nomeação de novos dirigentes municipais de educação em janeiro de 2017, as equipes municipais do programa passaram por substituições antes do primeiro encontro presencial, o que provocou atraso e ruptura no programa nos municípios até que os novos gestores tomassem conhecimento do programa e dos demais problemas da pasta da educação municipal.

Na turma de coordenadores analisada no presente artigo houve mais de trinta por cento de substituição dos cursistas, sendo que posteriormente os alunos novatos foram inseridos em uma segunda turma denominada de “repescagem” para realizarem as tarefas iniciais do programa. O atraso da oferta do PNAIC-UFT-2016 ocorreu devido à instabilidade do cenário politico-social-financeiro do governo federal, que gerou mudanças na equipe gestora do Ministério da Educação e paralisou os programas de formação durante o ano de 2016. A autorização chegou apenas no final do ano, o que

fez com que essa edição fosse comprometida com a oferta de seis meses de formação com o pagamento de apenas três bolsas a cada membro da equipe de formação que envolve a universidade, coordenadores regionais, coordenadores locais, orientadores de estudos e alfabetizadores.

Os problemas de inserção e substituição dos alunos cadastrados no SIMEC trouxeram um grande desgaste no decorrer da formação, com alguns municípios ficando sem o recebimento de bolsas, pois o prazo para substituição expirou, com alguns participantes ficando fora do sistema e, mesmo assim, continuaram respondendo pelo programa em seus municípios devido ao compromisso assumido. Fica evidente que o desejo que o processo de alfabetização, letramento e numeramento das crianças aconteçam é o que motiva as equipes dos municípios.

Nessa edição de 2016-17 houve sérias críticas ao cronograma da formação, no que tange ao início da oferta no final de 2016 e ao tempo extremamente curto para que os participantes recebessem as formações, estudassem e realizassem as mesmas em seus municípios. No terceiro e último encontro presencial constatou-se que grande parte dos coordenadores locais realizou apenas um encontro presencial e houve município que, devido à substituição de dirigente municipal de educação e da equipe da secretaria municipal de educação, não tinha ainda realizado nenhuma formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC recebeu dos municípios uma avaliação extremamente positiva. Os participantes aprovaram o material de estudo e a metodologia que o programa apresentou.

Os municípios que participam do PNAIC desde a primeira edição valorizam o programa e os alfabetizadores o reconhecem como principal formação destinada a alfabetização e letramento.

Embora os municípios tenham aprovado o programa e destaquem a necessidade de que não haja interrupções de formações nessa área, o PNAIC-UFT 2016, realizado no primeiro semestre de 2017, termina com o sentimento de preocupação em relação a sua continuidade. O cenário político-financeiro-social conturbado do governo federal comprometeu a execução dos programas de formação no ano de 2016 e não há garantia de que o PNAIC ofereça novas edições.

Espera-se que entidades representativas da educação municipal e estadual, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED defendam os interesses legítimos de formação para a Alfabetização e Letramento, pois acredita-se que essa etapa da educação seja responsável pela construção do alicerce para a formação educacional de nossas crianças. E apenas com um alicerce com "boas fundações" poderá resultar na edificação da melhoria da qualidade da educação básica de nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: SEF, 1997.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012, 2012a.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.** Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012c.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. **Pacto pela alfabetização na idade certa – formador do professor alfabetizador**. Caderno 1, Brasília, 2013.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

ENRICONE, D. **Professor como Aprendiz**: saberes docentes. EDIPUCRS. POA, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GESTÃO ESCOLAR. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016 acontece entre 14 e 15 de novembro. In: **Gestão Escolar**. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1671/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-ana-2016-acontece-entre-14-e-25-de-novembro. Acessado em: 13 maio.2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, M. R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando. um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed.- São Paulo Cortez, 2005.

YAMAMOTO, Karina. Governo federal suspende prova de alfabetização em 2015. In: **UOL Educação**. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm. Acessado em: 12 maio.2017.

PERFIL SÓCIO, ECONÔMICO E CULTURAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO CEM-CASTRO ALVES DE PALMAS –TO.

Luciene Teixeira Gonçalves Romão
Secretaria do Estado da Educação do Tocantins, lucieneromão83@gmail.com

Patrícia Martins Guarda
Curso de Licenciatura em Física EAD e Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Tocantins, patriciaguarda@mail.uft.edu.br

Wander Arruda Vieira
Bolsista do PIBID/Física/Ead/UFT, waav@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente estudo caracterizou o perfil sócio, econômico e cultural de um grupo de professores de ciências obtido através da aplicação de questionário e análise documental do (PPP) de uma escola pública da cidade de Palmas –TO, Centro de Ensino Médio Castro Alves, nosso *locu* de estudo onde atua o Programa Pibid do curso de Física- Ead da Universidade Federal do Tocantins. Visando um melhor desenvolvimento do programa realizou-se um levantamento do perfil dos docentes que atuam na área de ciências da escola. Foram abordados ainda neste trabalho, referenciais sobre a carreira docente a nível mundial e nacional, enfatizando a necessidade de pesquisas desse âmbito na região norte do Brasil, assim como uma reflexão sobre a perspectiva da carreira docente em nosso país a fim de contribuir com ações que visem a melhoria na qualidade de educação e perspectiva docente. Para a maior parcela dos professores estudados a condição salarial é razoável, porém este não é o único fator que influencia na atuação profissional, outros como a falta de empolgação e a não plena satisfação influam diretamente na qualidade de vida do professor.

PALAVRAS- CHAVE: Perfil, Docente, Tocantins

INTRODUÇÃO

O trabalho docente como "vocação" e "missão" de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de "doação de si", o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intra categoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas "mentalidades dos professores,

suas identidades e suas práticas", conforme explicitam os autores (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 68-73).

O Perfil dos professores brasileiros foi bastante descrito no livro "O perfil dos professores brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam" o qual apresenta um retrato dos professores brasileiros dos ensinos fundamental e médio, de escolas públicas e privadas, nas 27 Unidades da Federação.

O estudo foi construído a partir de questionários respondidos por 5 mil professores, sendo 82% da rede pública e 18% da rede privada. Eles representam 1.698.383 docentes. A pesquisa analisa características sociais, econômicas e profissionais dos docentes. Reúne, também, suas percepções e opiniões a respeito de questões de âmbito social, político e educacional. Aborda a realidade cotidiana em que vivem, bem como suas perspectivas e aspirações profissionais e suas visões sobre questões emergentes na sociedade (comportamento ético, expressões juvenis, discriminação, criminalidade) e que estão relacionadas com seu trabalho. Finalmente, considera aspectos que interferem na identidade profissional.

Os resultados mostram fortes desigualdades regionais e as diferenças entre professores de escolas privadas e públicas. De um modo geral, os professores das escolas públicas estão em condições econômicas e sociais inferiores aos das escolas privadas. Com base nos dados levantados e no fato de que a trajetória dos professores é determinante para a definição de políticas voltadas para eles e para a melhoria da educação no Brasil, a pesquisa destaca a necessidade de se desenvolver ações que superem os desequilíbrios observador por região, por porte de município e dependência administrativa das escolas. (UNESCO,2015).

Carreira docente numa perspectiva mundial

A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade. Segundo Siniscalco (2003), os professores representam cerca de 1,6 % (59 milhões) da população mundial entre 15 e 64 anos de idade, sendo que, nos países mais pobres, estão concentrados em faixas etárias mais jovens.

O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o

trabalho dos professores e sua profissionalidade. Autores como Fanfani (2007), Dussel (2006) e Tedesco (2006) discutem como as mudanças em diversos setores da sociedade têm contribuído significativamente para a crise da identidade dos trabalhadores da educação e a consequente atratividade da profissão.

Lang (2006), num estudo sobre a construção social das identidades profissionais dos docentes na França, analisa o "mal-estar" docente que lá tem afetado mais de 60% dos professores. Segundo o autor, esse "mal-estar" tem duas características: a atividade docente tem se tornado cada vez mais complexa, porém o prestígio social da profissão docente tende a diminuir; e, por outro lado, a defasagem entre a definição ideal da docência e a realidade em que se desenvolve o ofício tende a aumentar, gerando uma sensação de impotência, frustração e desânimo. Para esse autor, o mal-estar docente tende a fazer parte do sentido comum para a maioria dos docentes.

Analisando essa questão na Argentina, Gertel e De Santis (2002),partem da ideia que, para compreender as escolhas profissionais, é necessário encontrar as causas determinantes que influenciam os estudantes secundários na decisão de ingressar nos cursos de formação de professores. Nesse estudo desenvolvido pelos autores, buscaram analisar as características dos indivíduos que optaram pela docência depois de concluído o ensino médio. Observaram algumas tendências: para as escolhas ocupacionais: no geral, as decisões ocupacionais dos homens são influenciadas pela possibilidade de carreira e as das mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato; isto pode estar determinando que um número muito maior de mulheres do que homens estejam optando pela docência.

Carreira docente numa perspectiva brasileira: ensino médio

No Brasil, há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes (UNESCO ,2004).

Em termos regionais, as maiores ofertas de empregos estão nas áreas mais populosas, sendo que 41% deles se localizam no Sudeste, 27% no Nordeste, 18% no Sul. Os menores mercados de trabalho para docentes, por sua vez, se localizam no Centro-Oeste e no Norte do Brasil (7,3% e 6,5%, respectivamente).

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do

sexo masculino). Em termos de raça/cor, a maioria (61,3%) dos docentes se auto classificou como brancos e 38,7% como não brancos, conjunto em que predominam os pardos. A maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade).

No ensino fundamental, a distribuição segundo faixas etárias mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma, enquanto no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%), cerca de 30% deles com 46 anos e mais. No setor público os professores da educação básica têm maiores jornadas de trabalho do que no privado (medianas 30 e 25 horas, respectivamente), tendência que se repete na educação infantil, no ensino fundamental e no médio. A maior diferença de jornada entre os setores público 40 horas e privado 26 horas.(UNESCO,2004).

No caso dos professores da educação básica, 28,5% deles eram a pessoa de referência em suas famílias; outros 48,2% eram cônjuges, o que reflete o sexo feminino majoritário na categoria e, provavelmente, o traço cultural que atribui ao homem a chefia da família. Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Sendo que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O ensino fundamental provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, devido a obrigatoriedade desse nível de ensino previsto em legislação e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a educação infantil, com apenas 7,6%. Os demais 23% – 644.492 postos de trabalho – estão no ensino superior (16,8%), na educação profissional (5,6%) e na educação especial (0,6%), sendo que estes últimos atendem, majoritariamente, crianças e adolescentes na educação básica.

A concentração de empregos para docentes na educação básica e, dentro desta, no ensino fundamental encontra justificativa nos montantes de matrículas registrados pelo Censo Escolar em 2006: do total de pouco mais de 60 milhões de matrículas em todos os níveis de ensino, 91% correspondiam à educação básica, 62% das quais ao ensino fundamental. Ao ensino superior correspondiam 7,7% das matrículas e à educação profissional, 1,3%. Em 2006 existiam, segundo a Rais, 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. Essa enorme massa de empregos na esfera

pública, provavelmente uma das maiores do mundo, tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além, evidentemente, das repercussões na qualidade do ensino ofertado. (UNESCO,2009).

Entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupadas sob a denominação genérica escriturários (19,2%). BRASIL. MEC/Inep, 2006b).

A divisão da educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), cada uma com finalidades e características próprias, tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes de cada uma delas.

No ensino médio, os professores são especialistas de disciplina: 74,4% ministram apenas uma disciplina e 18,7% ministram duas. No entanto, em relação ao número de turmas, verifica-se uma ampla distribuição dos docentes: 50,2% atuam em uma a quatro turmas, 32,4% atuam em cinco a oito turmas e 17,4% atuam em mais de nove turmas. Para compreender melhor esse quadro, é importante realizar análises mais detalhadas e outros estudos que investiguem se há maior incidência de um número maior de turmas para professores de algumas disciplinas, quais são as duas disciplinas que um mesmo professor ensina, etc. (INEP ,2007).

Os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel, sendo que o setor público é de longe o grande empregador na área. Isto remete às questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como das condições de infraestrutura necessária nas escolas, pois a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas às escolas e seus profissionais. Salários pouco atraentes, planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. (UNESCO,2009).

Segundo e Tardif e Lessard (2005) a profissão docente, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais.Os professores constituem, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

Segundo Ristoff (2012), os professores representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais, em contrapartida atualmente há uma crise no tocante à formação de professores em todo o país. O autor afirma que não há uma única disciplina em que o número de professores com formação específica seja igual ou superior à demanda e o improviso de professores tem contribuído para a crise de qualidade identificada nos exames de avaliação de rendimento escolar (Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), etc.). Além disso, a evasão nos cursos de licenciatura nas universidades (públicas e privadas) de todo país é, por sua vez, excessivamente alta e influenciada por vários fatores, desde repetências sucessivas à falta de recursos dos estudantes para se manterem, mesmo para os que estudam em universidades públicas.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), há uma necessidade de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia (INEP/MEC, 2006). Mesmo na região Norte, na qual a remuneração dos professores é superior às demais regiões brasileiras, há cerca de 42% de evasão nos cursos de licenciatura nesta região (INEP/ MEC, 2006).

Politicas públicas e carreira docente

Em janeiro 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta é "organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (art. 1º). Enseja apoiar "a oferta e a expansão

de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior". E equalizar nacionalmente as "oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério" (art. 3º, incisos II e III). Prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. A aprovação do plano estratégico será atribuição do Ministério da Educação, e este apoiará as ações de formação tanto através de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos. Ainda, esse decreto presidencial propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, devendo a Capes fomentar projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes. (UNESCO,2009).

Apesar dessas diretrizes tem sido constantemente noticiado pelos meios de comunicação a queda do número de universitários formados em cursos voltados a disciplinas específicas do magistério e a crescente evasão de professores da educação pública para outras atividades, em razão dos baixos salários e da desvalorização profissional do magistério. Em março de 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulgou que, em 2007, havia 2.500.554 profissionais atuando em sala de aula, mas em 2009 este número baixou para 1.977.978 professores. O Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP/MEC, registra que, de 2005 a 2009, o número de estudantes universitários formados em cursos de formação de docentes para a Educação Básica caiu de 103 mil para 52 mil. O mesmo se repete no caso dos cursos de licenciatura, tendo havido queda no interesse pela carreira: naquele período o número de formados em licenciaturas caiu de 77 mil para 64 mil. Em 2007, por exemplo, de acordo com o censo, formaram-se nas disciplinas especificas do magistério 70.507 pessoas, 4,5% menos que em 2006. Naquele ano, as maiores quedas, entre as disciplinas obrigatórias da Educação Básica, em relação a 2006, ocorreram em

Letras (-10%), Geografia (-9%), Química (-7%) e Filosofia (-5%). Além disso, de acordo com mesmo censo, 300 mil professores ministram aulas em áreas diferentes daquelas nas quais se formaram. O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), reitera a importância da EAD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Para atender as demandas criadas na área, o plano dá ênfase à política de EAD para a formação de professores, propondo entre seus objetivos o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EAD. Essa orientação se coaduna com as recomendações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, convocada pela Unesco em 1998, segundo as quais as dificuldades de acesso à educação podem ser equacionadas mediante a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o que possibilitaria a democratização desse nível de ensino. Embora reconheça os problemas da educação a distância e admita que nos países em desenvolvimento eles são acrescidos das carências de infraestrutura, a entidade propõe que as políticas de planejamento educacional ofereçam à EAD um lugar de destaque, apoiado pelos próprios governos centrais (MARTINS, 2006).

Um dos programas criados pelo governo federal que objetiva melhorar a qualidade de ensino é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa que visa estimular alunos de licenciatura a exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, buscando a integração entre teoria e prática, à aproximação entre universidades e escolas e à melhoria de qualidade da educação brasileira. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2007).

METODOLOGIA

A amostra selecionada para este trabalho, baseou-se no conjunto de professores de ciências exatas (n=10) das disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia dentre efetivos e contratos do Colégio Castro Alves que lecionaram entre 2014 e 2017 ,

localizado no município de Palmas, TO .O presente estudo baseou-se no método quantitativo para levantamento de dados do perfil de professores .

Segundo Gil (1999) a pesquisa social é tem por objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.Sendo como o processo que permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Reconhecendo que cada pesquisa terá um objetivo específico, é apresentada uma classificação de tais pesquisas em três níveis: pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisas explicativas. A pesquisa deve ser planejada e Marconi e Lakatos esquematizam o planejamento em a) preparação da pesquisa; b) fases da pesquisa e c) execução da pesquisa. Os três itens acima são subdivididos, cada um, em diversos subitens.

A técnica utilizada para coleta de dados foi a aplicação de questionário .O questionário segundo Gil (1999) pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Apresenta ainda as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: 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 pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O presente trabalho foi dividido em etapas e relizado no colégio Castro Alves na cidade de Palmas -TO em parceria com o programa Pibid- Física Ead da Universidade Federal do Tocantins, através do qual viabilizou-se a pesquisa.

Na primeira etapa foi analisado o perfil geral de instituição, análise do Projeto Político Pedagógico, análise da infraestrutura, quantitativo de estudantes, informações agrupadas em outro relatório. Na segunda etapa foi aplicada o questionário para os alunos concomitante a aplicação do questionário aos professores da área de ciências que lecionavam química, física, biologia e matemática. Um total de 10 professores responderam o questionário sem identificarem-se, apenas 01 que se encontravam sob afastamento não responde, e tiveram levantamento de seu perfil profissional por meio da análise documental. O questionário possui um total de 59 perguntas que abrangem

questões relativas aos aspectos econômicos, sociais, culturais, remuneração, formação, expectativas com o processo educativo na escola, com ambiente de trabalho, grau de satisfação. A análise documental foi realizada através do Projeto Político Pedagógico da escola

RESULTADOS

Para o levantamento de dados e análise dos questionários foi considerado inicialmente as perguntas que caracterizam os aspectos sociais, econômicos e culturais da amostra estudada. Um dos dados analisados que nos chama a atenção é que em uma amostra de 10 professores que lecionam as disciplinas de química, física, matemática e biologia na instituição, nota-se uma diversidade quanto a origem destes professor, visto que vários são de outra unidade da federação: cerca de 10% são do estado de Goiás, 10% do Maranhão, 10% da Paraíba , 10% de Minas Gerais , 10 % do Rio de Janeiro e 50 % do Tocantins. Isso pode ser compreendido pois o Estado do Tocantins é uma unidade recente em que grande parte dos trabalhadores são remanescentes de outros estados seja pela atratividade de carreira pública ou buscando maior remuneração.

Atualmente o Governo do Tocantins conta com a força de trabalho de 35.993 servidores efetivos, que em sua grande maioria, são pais e mães de famílias que escolheram o Tocantins para construir e realizar sonhos (SECAD,2015).

Quanto ao local de formação dos professores, segundo o levantamento cerca de 20% formaram-se no estado de Goiás, 50% em Tocantins, e 10% na Paraíba, Minas gerais e Rio de Janeiro, isso denota a migração dos trabalhadores que possui origem em outras unidades da região Norte e migraram para Tocantins em busca de qualificação profissional onde concluíram sua graduação.

A maioria são casados, moram com seus familiares e possuem casa própria o que leva a considerar que possuem estabilidade de renda. Outro aspecto relevante é a remuneração já que todos recebem mais de 3 salários mínimos observando uma regularidade de renda entre o grupo.

Quanto aos aspectos relativos a escolaridade do professor de ciências, foi observado que todos possuem graduação em curso superior e pelo menos uma especialização latu sensu, a maioria são graduados entre 15 e 20 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, entre outras diretrizes para o ensino brasileiro, definiu claramente que a formação dos docentes da educação básica deveria ser em nível superior. Na região Norte, até a década de 90 das 54.497 funções

docentes identificadas, somente 5,3% eram exercidas por docentes com formação em nível superior, o que pode ser interpretado como uma decorrência da reduzida oferta de cursos de nível superior na região nos anos 1990. O conjunto de medidas adotado pelo governo federal e analisado no tópico anterior deste texto demonstra que foi então incentivada a expansão dos cursos de formação de professores e de inúmeros programas de formação de professores cujo objetivo central voltava-se para a qualificação de professores em nível. (INEP ,2009).

Outra questão relevante está relacionada com a área de atuação do professor, pois pelo menos 02 professores ou 20% dos professores levantados o perfil, lecionam disciplinas diferentes da sua área de formação, esse dado vem reforçar o que fora citado anteriormente: a carência de professores de ciências uma vez que lecionar disciplinas diferentes da área de formação é comum em diversas instituições públicas de ensino no Brasil. Isso denota e abre discussão para a necessidade de amplificação e manutenção de políticas públicas voltadas para a formação e valorização do professor. Segundo Inep (2009) citado anteriormente 74,4% ministram apenas uma disciplina e 18,7% ministram duas.

Quanto a preocupação com a formação continuada, a maioria dos professores cerca de 75% fizeram algum curso de capacitação nos últimos 02 anos, o que reflete a preocupação dos mesmos com a qualificação profissional. Cerca de 70 % trabalham a mais de 10 anos na educação. Quanto a carga horária, a grande maioria trabalha 40 horas semanais em 02 turnos na rede pública.

Questões relativas ao lazer, a maioria se interessa por atividades culturais, frequentam cinema, gostam de música e leitura.

Dentre o aspecto relacionado a condição salarial 85% dos professores consideram-se razoavelmente satisfeitos com a condição salarial. Segundo a Secretaria de comunicação do Estado do Tocantins os professores do ensino básico do Tocantins a partir de janeiro de 2012 passariam a ter salários maiores que a maioria dos estados brasileiros, abaixo apenas do piso salarial dos professores do Distrito Federal (SECOM ,2012). Divergindo do padrão geral brasileiro que foi abordado no referencial teórico onde a atratividade da carreira docente está intimamente ligada a condição salarial o que abre um leque para mais estudos e levantamentos.

Dos docentes que escolheram a docência, 85% não pretende mudar de profissão e 85 % responderam que poderiam ser mais felizes profissionalmente. Nota-se a coexistência de uma contradição pois 85% não mudaria de profissão mas acha que

poderia ser mais feliz profissionalmente. Levando –se em consideração que esse grau de felicidade possa ser motivado pelas condições de trabalho cerca de 70% considera as condições e jornada de trabalho razoáveis, e 60% responderam trabalhar sem empolgação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre sistemas educacionais bem-sucedidos são unânimes em afirmar a importância dos professores para a qualidade na educação (OCDE, 2006). Dispositivos constitucionais são particularmente importantes no sentido de "respeitar os professores": "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas" e "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal" (CF, Art. 206, V e VIII). A LDB reafirma tais princípios em um título específico sobre os profissionais da educação (Título VI, artigos 61 a 67).

Em 2008 foi aprovado um importante instrumento de valorização do magistério, a lei que regulamenta "o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica" (Lei nº 1.1738, de 16/7/2008), mais conhecida entre os profissionais da educação como "Lei do Piso". Os dados do Censo da Educação Superior de 2010 revelam, por exemplo, que embora o número de concluintes bacharéis e tecnólogos tenha crescido nos últimos anos, o mesmo não pode ser dito dos licenciados, cujo número vem decrescendo. Outro dado alarmante é que até mesmo as matrículas nos cursos de licenciatura vêm diminuindo, passando de 1.248.402 em 2005 para apenas 928.748 em 2010. É evidente que, com essa tendência, o número de concluintes dificilmente crescerá, a menos que ações mais focadas sejam empreendidas pelo Governo Federal em articulada e profunda sintonia com os estados e municípios (RISTOFF, 2012).

Nota-se uma discrepância entre a o que existe de fato na legislação e sua aplicação, muitos são os empecilhos à plena vigência dos direitos dos servidores da educação no contexto da federação, mesmo com avanços e marcos regulatórios a valorização da carreira docente poucos estados conseguem avançar.

A educação continua sendo motivo de luta, visto que a maioria do grupo estudado considera a condição salarial razoável porém o trabalho docente não permeia apenas este aspecto, mas existem vários outros intimamente ligados para que a falta de

empolgação e a não plena satisfação profissional observado pela maioria estejam presentes e influam diretamente na qualidade de vida do professor e em sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 12.796/13** – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.738/08** – Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL**.PORTARIA NORMATIVA Nº 38**, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID

_____. Censo escolar da educação básica. Brasília: MEC/Inep, 2006b.

DECRETO N° - 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010 Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

DUSSEL, I**. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente**. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

FANFANI, E. T. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007ª.

GERTEL, H. R.; DE SANTIS, M. "**Who chooses to become a teacher in Argentina**?" XXXVII. Reunión Anual de la AAEP, Tucumán, p. 12-15, ago, 2002.

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE.INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. Síntese dos indicadores sociais 2006.Brasilia.2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC**). Sinopse do censo dos profissionais do magistério de educação básica 2003**. Brasília, 2006. 386p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Educacenso. Censo Escolar 2007: caderno de instrução**. 2007.

_____. INEP/MEC -**Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira .2009.

LANG, V. **La construcción social de lãs identidades profesionales de los docentes em Francia**. **Enfoques históricos y sociológicos**. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

MARTINS, L. R. R. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada em rede**. Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, p. 71-85, mar. 2006.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO CENTRO DE ENSINO MÉDIO CASTRO ALVES,2016.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C**. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente**. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: UNESCO, Ed. Moderna, 2004. São Paulo: UNESCO, Ed. Moderna, 2004.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009

Links acessados:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Legislação educacional 2003 a 2010. Disponivel em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf Acesso em: 10 dez. 2016.

Panorama da Educação: Indicadores da OCDE– Edição 2006.Disponível em www.**oecd**.org/education/skills-beyond-school/3.Acesso em : 10 dez. 2016.

RISTOFF, D. **A tríplice crise na formação de professores**. 2012.Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=84034> Acesso em: 20 nov. 2016.

TOCANTINS. Secretaria de comunicação. Professores do Tocantins recebem segundo maior salário do país.Tocantins,2015.Disponivel em http://secom.to.gov.br/noticia/62175.Acesso em: 20 nov. de 2016.

TOCANTINS. Secretaria da administração. Vocação: Quero ser funcionário público. Tocantins,
2015.Disponivel em
http://www.secad.to.br/gcs/opencms/portal_secad/noticias/news_0432.
html. Acesso em: 20 nov. 2016.

EDUCAR PARA DEMOCRATIZAR

Ariel Elias do Nascimento[57]
Juliana Ricarte Ferraro[58]

RESUMO: Este texto intitulado Educar para Democratizar parte da ideia de que algumas práticas educativas podem ter um caráter libertador e, sendo libertador, tem *a priori* reconstruir a Democracia. Para tanto, partimos de premissas que apontam para a seguinte argumentação: o processo tecnológico europeu promoveu a descoberta de novos mundos; estes novos mundos fizeram parte da periferia do capitalismo europeu por séculos; a mentalidade propagada a esta periferia, foi e ainda é a mentalidade europeia. Posto isso, a proposta a se discutir é como romper com esta lógica epistemológica Norte-Sul. Assim, através de Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin e Paulo Freire, percebemos que é possível repensar as práticas educativas como práticas libertadoras, quando reconhecemos as relações Sul-Sul, ou seja, constrói-se uma mudança epistemológica pela educação. Assim, este texto apresenta três exemplos que tem por base a metodologia pesquisa-ação, onde mostramos que é possível alterar as práticas educativas para uma prática libertadora deste.

57 Professor do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Membro do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades – NEUCIDADES. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: culturalismo, identidades, globalismo, espaços de memória e práticas educativas. Email. ariel@uft.edu.br

58 Professora do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Membro do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades – NEUCIDADES. Membro do Programa de Pós-Graduação do curso de Gestão de Políticas Públicas – GESPOL. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: história do livro e da leitura, história e ensino, patrimônio e arquivo. Email: juferraro@uft.edu.br

Palavras-chave: Práticas Educativas, Educação, Democracia.

Introdução

Este texto nasce da necessidade de se refletir sobre as práticas educativas (PE), na educação formal, mas de cunho libertadora. Quando se coloca PE no plural, estabelecesse que haja, não apenas uma, mas uma quantidade razoável de práticas, as quais são discutidas, trabalhadas, ensinadas, ao longo de um processo formativo. Neste sentido, é necessário, então, que se estabeleça quais seriam estas práticas do educar para libertar, do educar para reconstruir a Democracia.

Ao longo do texto, serão cotejados os seguintes argumentos: existe PE libertadora? Em que momento da educação escolar esta PE aparece? Há interesses do Estado em promover uma PE libertadora?

Pensar este tema nos leva a alguns teóricos os quais nos subsidiarão nesta discussão. Assim, autores como Paulo Freire (1987, 1994, 2005), Edgar Morin (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010a, 2010b, 2011) proporcionarão um diálogo sobre as PE libertadoras. Lembramos que este texto é um ensaio *de* e *para* uma pequena reflexão sobre as PE libertadoras e de como conduzimos a mesma no nosso cotidiano educacional.

Partindo do tripé da pesquisa, da extensão e do ensino, e pensando, enfim, o quanto um professor, ontem, hoje e amanhã, é e se torna um educador pesquisador, refletimos quanto à necessidade de se buscar exemplos práticos para vermos como ocorre esta PE libertadora.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia a ser usada para sustentar a premissa inicial será a pesquisa-ação, onde os problemas são apresentados e busca-se, através das PE, perceber se é possível romper com o pensamento hegemônico existente na cultura capitalista.

Para isso, partiremos das críticas feitas por Boaventura de Sousa Santos (2010b e 2011) sobre a crise epistemológica proveniente do capitalismo colonizador para entender a necessidade de se repensar a relação Norte-Sul; somente assim, será possível construir uma base crítica Sul-Sul, a qual terá por base o repensar das PE não apenas no âmbito da escola, mas também da sociedade.

Isto nos conduz a uma leitura crítica de Paulo Freire (1994), onde argumenta que somente através de uma educação crítica é que é possível romper com as amarras invisíveis do pensamento hegemônico que nos cercam, impondo regras de conduta no sentido de se manter a estrutura dominante. Segundo este autor, em obra clássica, assim intercede em relação ao papel da educação como prática libertadora, construindo a base para uma democracia:

> Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse uma reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural (...). (FREIRE, 1994, p. 66-67)
>
> A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. (FREIRE, 1994, p. 69-70)

Por fim, dialogaremos com Edgar Morin (2007), onde estabelece alguns axiomas os quais devem ser repensados para que uma educação do futuro seja possível.

Levando-nos novamente a Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010a, 2010b e 2011), onde argumenta que somente será possível pensar em uma epistemologia Sul-Sul

se as práticas sociais mudarem. Repensar as práticas, então, é o objeto metodológico deste texto: parte-se do real, do existente, para que seja repensado, reconstruído, refeito, rompendo com o alicerce anteriormente aceito de um conhecimento livresco.

Desenvolvimento

O século XVI foi de transformações para a Europa. Havia, já naquele período histórico, denominado de Moderno, uma transformação em curso. A presença árabe na Península Ibérica promoveu uma troca de conhecimentos que serviram para a conquista ultramarina, encabeçada por Portugal e Espanha, seguida pela Inglaterra, Holanda, França. A bússola, a vela e o astrolábio romperam conhecimentos, desbravaram mares, colonizaram. (FAUSTO, 2009)

A colonização atinge todo o mundo conhecido, as Américas, África, Ásia. As fronteiras se ampliam, ampliando também a visão etnocêntrica do europeu sobre o mundo, bem como o domínio econômico com base nos pactos econômicos estabelecidos pelas metrópoles colonizadoras, como exemplo o pacto colonial no Brasil. (FAUSTO, 2009)

Esta visão etnocêntrica, associado a estes acordos econômicos, promoveu, em todo o mundo colonizado, seja América, África ou Ásia, uma subvalorização de sua identidade e cultura. Durante cerca de trezentos anos, as identidades locais, as culturas locais, os princípios de entendimento e construção identitárias, destas áreas de colonização, foram estigmatizadas, massacradas, destruídas; prevalecia o pensamento hegemônico de uma cultura europeia, a qual assegurava as formas de controle das áreas colonizadas, impossibilitando seu pensar livre e sua livre economia.

Isto assegurou três princípios: 1) a Europa é a única que tem o direito de colonizar e impor suas ideias e valores sobre o mundo; 2) uma crise de valores culturais em todo o mundo colonizado; 3) todos os conceitos que circulam nas áreas colonizadas são provenientes de uma cultura hegemônica, ou seja, do Norte, isto significa que estes conceitos não representam as necessidades locais destas áreas colonizadas, uma vez que significam tão somente a base de um pensamento dominante presente na construção identitária dos países colonizados.

Ora, esta assertiva não é nova. Muito menos podemos dizer que foi diferente. Contudo, o rastro que deixou na configuração mental dos países colonizados foi devastador. A partir do século XIX, quando uma parte das colônias começam a lutar por

um processo de independência, pode-se dizer estas lutas foram parte de uma fórmula-conceito, ainda embrionária, que, nestas colônias, não fazia muito sentido: liberdade.

Liberdade para uma sociedade do Antigo Regime, liberdade para os filósofos iluministas, liberdade para os comerciantes terrestres e marítimos, liberdade para os donos das fábricas… a estes, a liberdade fazia sentido; mas para as colônias, era uma palavra sem significado claro, uma vez que foi e talvez ainda seja, um conceito que representava os interesses do capitalismo hegemônico existente na época. Não é à toa que as revoluções liberais ocorreram na Europa ao longo do século XIX.

Mas a questão aqui é falar de PE. Furtamo-nos ao exemplo da liberdade para mostrar como um conceito pode ou não significar, ou ter força para mudar, desde que seus princípios tenham sido gestados nas classes ora interessadas.

Em recentes publicações, o pesquisador Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010a) vem abordando esta temática, onde salienta que este sistema capitalista, promovido por esta lógica imperialista e colonizadora, destruiu as capacidades reflexivas das colônias, pois impôs, sobre elas, uma outra perspectiva ou lógica de mundo, impondo e propondo outros olhares, outras soluções, minimizando ou mesmo ignorando os saberes locais. Ou seja, este sistema capitalista ora existente, destruiu as bases culturais dos países periféricos a este sistema.

Neste sentido, propõe este pesquisador, que é necessário repensar esta lógica epistemológica. Ora, segundo este autor, a situação de colônia ainda existe e somente através de uma quebra de paradigmas, ou, um rompimento epistemológico completo, é que será possível pensar em outros entendimentos dos mesmos conceitos. Assim, repensar a Democracia (Democracia de Alta Intensidade) e repensar a Liberdade (em seu pleno entendimento), são caminhos a serem seguidos para que ocorra definitivamente o rompimento do laço que não nos deixa ser outra coisa senão colônias.

> Esse ponto de chegada depende do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. O conhecimento do novo paradigma não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais. É, pelo contrário, um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido. Daí que o novo paradigma preste particular atenção à constituição das comunidades interpretativas e considere seu objetivo principal garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade do acesso ao discurso argumentativo. Daí também a preferência pelo Sul como uma espécie de discriminação positiva que aumenta o âmbito da diversidade e dá alguma garantia de que o silenciamento, ou seja, a expulsão das

> comunidades argumentativas, que foi o timbre da ciência moderna, não ocorra ou ocorra o menos possível. Por isso o novo conhecimento, sendo argumentativo, tem um interesse especial pelo silêncio para averiguar até que ponto ele é um silêncio genuíno, ou seja, o resultado de uma opção argumentativa e até que ponto ele é um silenciamento, ou seja, o resultado de uma imposição não argumentativa. Porque o Sul é o campo privilegiado do silêncio e do silenciamento, é esta outra das razões por que o novo paradigma lhe confere uma atenção particular. (SANTOS, 2010, p. 329-330)
>
> Um dos princípios reguladores da validação é, pois, a democraticidade interna da comunidade-interpretativa. O outro princípio é um valor ético intercultural, o valor da dignidade humana. O novo paradigma não distingue entre meios e fins, entre cognição e edificação. O conhecimento, estando vinculado a uma prática e a uma cultura, tem um conteúdo ético próprio. Esse conteúdo assume diferentes formas em diferentes tipos de conhecimento, mas entre elas é possível a comunicabilidade e a permeabilidade, na medida em que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana. (SANTOS, 2010, p. 330)
>
> Podemos dizer que a Democracia Representativa tem sido mobilizada pelas classes populares no continente latino-americano como parte de um movimento de democratização de alta intensidade e que inclui outras práticas democráticas e outros tipos de democracia. Contrariamente ao que se pretendeu em muitas das lutas sociais de períodos anteriores, não se trata agora de substituir a democracia representativa por outros tipos de democracia considerados mais genuínos (participativos ou comunitários), mas antes de construir uma democracia genuína com base na articulação entre todos os tipos disponíveis. É essa vastíssima experiência de lutas democráticas que nos permite hoje ampliar o cânone democrático e produzir teorias de democracia que vão muito além da teoria liberal. (SANTOS, 2016, p. 126)

Como isto é possível? Através de uma epistemologia Sul-Sul, onde é levado em consideração as realidades destes países periféricos, os quais foram e ainda são, colonizados pelo pensamento europeu.

Posto isto, começamos o diálogo com Paulo Freire e as PE libertadoras. Paulo Freire, no conjunto de sua obra (1987, 1994, 2005), aborda de forma sistemática, a necessidade de práticas onde sejam concebidos pensamentos críticos para que o homem consiga se desvencilhar dos grilhões que asseguram a manutenção de sua realidade, ou seja, segundo este educador, a educação serve como a porta de entrada para uma conscientização sobre as realidades vividas, de forma a promover ações de libertação através de práticas críticas de se pensar o real, a realidade experienciada.

Assim, Paulo Freire (1987, 1994, 2005) concebe, para além de uma educação do oprimido, uma educação para a liberdade. Para isso, ele estabelece como parâmetro a necessidade de se construir mecanismos primários de se perceber a realidade vivida, para, a partir destes mecanismos, avançar no entendimento crítico da realidade, levando o interlocutor a perceber, por si só, a criticidade de uma realidade construída na relação econômica capitalista.

Segundo Freire (1994), o ato de libertação acontece a partir do momento que os homens tomam consciência da realidade vivida e iniciam um processo de criticidade. Isto não significa que sua realidade irá se transformar imediatamente, mas as ações realizadas ocorrerão mediante um processo de crítica antecipada à ação. Assim, aos poucos, esta crítica imaterial, tornando-se crítica real, através de uma ação crítica, tende a abrir novas oportunidades reflexivas.

Com esta percepção, citamos o teórico Edgar Morin (2007), onde ele apresenta os caminhos pelos quais a educação deve evitar, no intuito de se consolidar uma visão do homem no mundo, levando em consideração suas realidades, experiências, conhecimentos, culturas.

Isto significa, no entendimento de Morin (2007), que a educação que se abre neste século XXI, terá de se apoiar não em um conhecimento formal, numa educação formal, consolidada nas práticas dentro de paredes no universo de uma escola. Pelo contrário, a educação deve ser plena no entendimento de que as relações humanas concebidas e construídas no espaço público são necessárias para tornarmo-nos cidadãos críticos frente à complexidade que se apresenta na contemporaneidade.

Para tanto, é preciso romper com os preconceitos dos erros e da ilusão, pensar criticamente e pertinentemente, saber de nosso lugar na dinâmica do mundo contemporâneo e saber que temos uma identidade que é individual, ou seja, pensar no EU e no OUTRO como identidades múltiplas que devem respeito mútuo, há uma necessidade de se enfrentar as incertezas, uma vez que as certezas já não estão mais asseguradas pela própria dinâmica conceitual, além de se pensar que a relação existente no mundo, entre o EU e o OUTRO, está embasada na compreensão e na ética.

Esta preleção teórica foi necessária para mostrar que pensar em PE libertadoras é possível. O que nos falta agora é comprovar se esta teoria é aplicável, onde pode ser aplicada, ou como ser aplicada.

Neste processo é que usaremos a metodologia pesquisa-ação, uma vez que partiremos de uma realidade existente e construiremos, em conjunto com o público

envolvido, medidas capazes de transformar a educação, ou criar PE transformadoras, criando mecanismos onde o público consiga, aos poucos, conceber ações críticas que transformem sua realidade.

Exemplo um: na sala de aula

O PIBID tem se mostrado, como PE do curso de História da UFT-Campus Porto Nacional, um manancial de ações que promovem o pensamento crítico no universo dos alunos da Escola Pedro Ludovico Teixeira, escola onde ocorre esta ação.

Pedro Ludovico Teixeira é uma escola periférica, atendendo uma população que vive em área de risco, em contato direto com drogas, prostituição e criminalidade. Contudo, os alunos que participam do projeto PIBID, entram em contato com dinâmicas e práticas educativas que vão muito além dos livros didáticos, levando-os a realizar ações que transformam criticamente o universo que as cercam. Um exemplo foi o projeto de se construir a identidade local. Este projeto envolveu não apenas os alunos do PIBID, mas todos os alunos do colégio. Cada aluno ficou responsável em trazer e montar sua árvore genealógica, pensar história que levou cada família a se fixar no bairro, pensar na história da escola, montar maquetes, e repensar nas individualidades e identidade como princípios de pertencimento e princípio de liberdade.

Exemplo dois: fora da sala de aula

Outro exemplo foi a ação de se preservar o patrimônio escolar das depredações que comumente recriavam o espaço. Assim, após visitas em museus e do entorno da comunidade local para se pensar criticamente o patrimônio, a escola passou por uma pintura onde a própria comunidade foi chamada para a realização desta pintura. O grafite foi escolhido como a arte a ser feita. Desde então, a escola passou a ser entendida como parte do processo histórico e cultural da comunidade.

Exemplo três: fora da escola

As ações de criticidade recriando os espaços começam a ser pensadas e criadas estratégias institucionais. Recentemente, a UFT-Campus de Porto Nacional tem feito ações onde traz para a Universidade a comunidade externa através de ações extensionistas. Estas ações visam, no geral, a construção de uma perspectiva de se continuar os estudos para os alunos pertencentes às áreas periféricas da cidade. Assim, a universidade, e o curso de História, tem trazido para dentro do campus, alunos de diferentes escolas, mostrado seus laboratórios, pesquisas, salas de aula, ampliando não apenas a visibilidade da universidade na cidade, mas acima de tudo, mostrando uma possibilidade de ensino de qualidade e gratuito aos alunos carentes da cidade.

Considerações Finais

Começamos o texto propondo pensar em PE libertadoras. Apresentamos argumentos teóricos que corroboram com a premissa inicial e concluímos com três práticas transformadoras.

Para concluir, é necessário que se reflita sobre o seguinte argumento, proposto inicialmente: o processo transformador da educação parte do Estado? Qual o interesse do Estado na educação?

Sobre estas perguntas, é preciso que se construa a seguinte ideia: quanto maior a transformação promovida pela educação, menos ela entra na lógica das políticas públicas do Estado. Não é à toa o constante ataque que o Estado vem promovendo sobre a educação, retirando do currículo disciplinas importantes que consolidam a base reflexiva *dos* e *nos* alunos. Não é à toa o crescimento da ideia da Escola Sem Partido. Estas teses só mostram e demonstram que a educação é importante para a prática de ações reflexivas.

Isto posto, e percebendo que ao Estado não interessa investir na ampliação dos serviços e da qualidade educacional, compete a outros setores sociais em promoverem esta reflexão e mudança. Retornamos a Boaventura de Sousa Santos, quando este apresenta, em sua tese, a necessidade da sociedade se organizar em conselhos e associações, na busca pela autonomia do processo reflexivo, bem como na melhora da participação política na sociedade.

Concluímos, assim ampliando a reflexão inicialmente levantada, expondo que as PE libertadoras são possíveis, estão ao nosso alcance e depende de nós colocá-las em prática. Contudo, há entraves conceituais neste processo, uma vez que ainda se encontram professores que propagam a ideia de que a criticidade só é possível através do conhecimento dos conceitos clássicos aprendidos dentro das salas de aula.

Estes professores acabam barrando, em suas próprias práticas, a impossibilidade de se pensar uma sociedade mais crítica e consciente.

No entanto, não vamos deixar que as dificuldades apresentadas sejam nosso entrave para melhorar as PE libertadoras. Assim como Boaventura (2007, 2010a, 2010b e 2011), Morin (2007) e Freire (1987, 1994, 2005), vamos aprimorando nossa ação reflexiva para além dos muros da universidade e da própria escola de ensino básico, percebamos o espaço como possibilidade de se recriar políticas e de se ensinar política e o princípio de liberdade.

Referências

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A difícil democracia: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina; CES, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O QUE DIZEM SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosana Mara Koerner
Universidade da Região de Joinville
rosanamarakoerner@hotmail.com

Jussara Cascaes Longarzo
Secretaria Municipal de Educação
jussara.longarzo@gmail.com

Marly Krüger de Pesce
Universidade da Região de Joinville
marlykrugerdepesce@gmail.com

Resumo: Neste texto, intitulado **Professores de Língua Portuguesa e o que dizem sobre a implantação de recursos tecnológicos em escolas da Educação Básica**, de Rosana Mara Koerner, Jussara Cascaes Longarzo e Marly Krüger de Pesce, a intenção é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores de Língua

Portuguesa de uma das maiores redes públicas de ensino do sul do país acerca de uma política de distribuição de recursos tecnológicos. Para esta comunicação, a questão norteadora posta é: o que dizem os professores de Língua Portuguesa acerca dos encaminhamentos feitos para a inserção de recursos digitais no espaço escolar, tornando possível o uso das tecnologias em suas aulas? De abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu 80 professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental de uma rede pública. Como procedimentos de pesquisa foram adotados o questionário, com questões abertas e fechadas, e entrevistas semiestruturadas. O trabalho se insere nas temáticas propostas pelo eixo Saberes e Práticas Pedagógicas, uma vez que aborda aspectos relativos à formação continuada dos professores da Educação Básica para o uso das tecnologias em suas aulas. A relevância do trabalho está em indicar o descompasso que, por vezes, ocorre entre a implantação de uma política (no caso, o uso das tecnologias) e os saberes dos principais afetados por tal política. Os resultados indicam que os professores compreendem a importância da inserção de tais recursos no espaço escolar, mas se ressentem de uma formação mais adensada sobre estratégias de uso. Também apontam problemas ligados à infraestrutura que prejudicam o uso mais efetivo das tecnologias. Contribuem para a discussão: Lévy (1999), May (2004) e Ramal (2002).

Palavras-chave: professores de Língua Portuguesa, tecnologias digitais, formação, sala de aula.

Introdução:

A instituição escolar não é mais a mesma; à medida que a sociedade evolui por meio do trabalho, da criatividade e da inventividade humana, todo o sistema se movimenta, e esse deslocamento causa uma desestabilidade que se reflete em todos os âmbitos sociais. Com a escola não seria diferente. Muitas são as demandas que recaem sobre os professores, o que os levam a repensar seus papéis pedagógicos. A educação passa por uma grande transição. O professor percebe a cada dia que seu contexto exige transformação, que seu aluno mudou porque a dinâmica da sociedade mudou. É tempo de adaptação para esse profissional e para a estrutura escolar.

Muitos jovens, frente aos estímulos recebidos incessantemente pelo uso dos *smartphones*, *tablets* e celulares, esperam por novos recursos e motivações no ambiente escolar e têm a expectativa de empregar essas ferramentas na vivência das aulas. Enquanto isso, outros estudantes, sem acesso a esses recursos, fomentam a possibilidade de estreitar essa distância com a realidade digital para, enfim, sentirem-se parte desse novo contexto.

Ensinar nessa sociedade implica desenvolver conhecimentos sólidos e permanentes para avançar frente aos desafios e perplexidades que pairam sobre o trabalho docente na atualidade. Além disso, é preciso reconhecer que o professor, muitas vezes, tem seu trabalho implicado por conta de políticas públicas (como foi o

caso do presente estudo, com a distribuição de *tablets* e *notebooks* para estudantes e professores) sem que tenha sido, ao menos, consultado (quanto mais preparado para tal).

Nesse sentido, parece necessário verificar o que dizem os professores de Língua Portuguesa acerca dos encaminhamentos feitos para que fosse possível o uso das tecnologias em suas aulas, caracterizando-se esta como a questão norteadora do presente estudo. A pesquisa foi realizada com professores de uma das redes públicas de ensino de uma cidade ao norte de Santa Catarina (uma das maiores redes de ensino da região Sul). A opção por tal rede se deu em função de um programa de distribuição de *tablets* para os estudantes do ensino fundamental II[59], e *notebooks* para os professores, a partir do ano de 2013, com a intenção de fazer com que as aulas se tornassem mais atrativas e modernas. Reconhecendo o impacto de tal política no trabalho docente, é relevante compreender como os professores avaliaram sua implantação. Participaram da pesquisa professores de Língua Portuguesa[60] das séries finais do Ensino Fundamental, respondendo a um questionário e, alguns, participando de uma entrevista semiestruturada[61].

Inicialmente serão feitas algumas reflexões sobre a formação docente e sua relação com a inserção das tecnologias no espaço escolar. Em seguida, há o detalhamento da metodologia adotada na pesquisa e a delimitação dos dados que aqui serão analisados, o que é feito na seção seguinte. O artigo encerra com algumas reflexões acerca dos modos como se deu a implantação da política pública, considerando a voz dos professores, principais envolvidos na ação.

Algumas reflexões iniciais:

As novas tecnologias de comunicação promoveram modificações nos modos de ser/estar da vida moderna, o que faz com que estudiosos da área de educação passem a refletir sobre os usos da linguagem na sociedade contemporânea. São novos modos/jeitos de ler e de escrever que se impõem no ambiente virtual. De acordo com Ramal (2002, p. 84):

[59] O ensino fundamental II compreende os estudantes que estão matriculados do 6º ao 9º ano.
[60] A delimitação envolve o reconhecimento de que são esses professores que mais lidam com a linguagem, aspecto central para todas as operações realizadas nos equipamentos eletrônicos.
[61] Para este evento, serão apresentados dois trabalhos relacionados a mesma pesquisa, abrangendo, portanto, os mesmos sujeitos. Os dados serão vistos sob óticas distintas.

> Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.

Para Lanhan, Landow, Tuman (1993,1992,1992 *apud* XAVIER, 2005), o ensino e a aprendizagem serão afetados pelo uso do hipertexto e da Internet de forma determinante, pois tal uso está estreitamente relacionado à apropriação da leitura e da escrita, habilidades essenciais nas atividades escolares e, mais especificamente, no ensino da Língua Portuguesa.

Os avanços nos usos da tecnologia digital acarretam implicações que se refletem na escola e, sobretudo, nas condições de trabalho docente. Há novas formas para a aquisição do conhecimento, de leitura e de escrita, e formas passadas podem se revelar inadequadas, sob o risco da desmotivação dos estudantes. De acordo com Moran *et al* (2000, p. 30), o professor torna-se um "orientador/gestor do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial". É, também, alguém que aprende, que se realiza "[...] aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo" (Id.ib., p. 30). De acordo com Lévy (1999, p. 17), "[...] torna-se tarefa da escola, e em especial do professor, criar uma consciência de mudança nos processos de aprendizagem, de modo que a educação possa ser aliada ao uso das novas tecnologias, e de busca autônoma e constante do saber". Ao professor se coloca, pois, a necessidade de reconfiguração do seu fazer pedagógico frente ao novo cenário gerado a partir da implantação dos recursos digitais nos ambientes escolares.

Entretanto, para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar, é fundamental que se invista na formação e atualização docente, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho. Cabe à escola a inserção desse aluno no meio digital, mas é imprescindível que o professor também se aproprie desse conhecimento.

Novas políticas se fazem necessárias para a inclusão digital que torna os acessos mais democráticos aos meios digitais, dando condições às pessoas de apropriação e circulação entre as múltiplas linguagens em uma sociedade essencialmente grafocêntrica. No início da década de 1980, na esteira de discussões internacionais com foco no uso de computadores como ferramenta para auxiliar o ensino/aprendizagem, o Brasil reconhece a necessidade de discutir, também aqui, a utilização da informática na educação pública.

O documento "Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação"[62] (Brasil, 1982) previa o funcionamento de um futuro sistema de informática na educação pública brasileira. Reconhecia, ainda, a importância da produção de conhecimentos técnico-científicos, necessários à implantação dos recursos tecnológicos no meio educacional.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Nº 9.394/96) apontava para a importância da tecnologia e suas implicações na sociedade. No ano seguinte, o MEC lança o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo[63], que contribuiu para a consolidação de políticas de informatização da rede pública de ensino (fundamental e médio) de todas as unidades da federação, uma de suas metas. Em 2007, o programa foi reformulado[64] passando para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, prevendo o "[...] uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica" (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Lei 8.035/2010) prevê a universalização do "[…] acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação". (PNE – 2011/2020). Para dar cumprimento às regulamentações federais, a Prefeitura Municipal da cidade *lócus* da pesquisa que aqui se apresenta investiu na compra de *notebooks* (para os professores) e *tablets* (para os alunos), objetivando que as aulas se tornassem mais atrativas. A cidade recebeu equipamentos do Programa ProInfo, do Ministério de Educação e Cultura. No ano de 2001, foram implantadas 32 salas informatizadas e em 2006, com recursos próprios, mais dezenove salas informatizadas, denominadas de "sala multimeios".

Em 2007, foi criado o Núcleo de Tecnologias na Educação (NTM), com a função de promover formações continuadas para os professores na área de tecnologias, além de cuidar da administração e manutenção das salas de informática, dos *tablets dos*

[62] Programa Nacional de Informática na Educação - Documento proferido pelo Ministério da Educação com o objetivo de delinear o primeiro modelo de funcionamento de um futuro sistema de informática para educação brasileira. Norteava a criação de centros formadores com a intenção de superar desafios na inserção dos recursos digitais, nas instituições escolares Brasileiras.

[63] O ProInfo trata-se de um programa educacional, criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação, sob a Portaria Ministerial nº 522/97.

[64] Decreto n. 6.300, de 12 de Dezembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 12 de março de 2016.

alunos e computadores dos professores. Em 2013, foi implantado, pela Secretaria de Educação/NTM, o Projeto Escola Digital, na intenção de aproximar professores e estudantes das tecnologias móveis. Para tal, foram entregues aproximadamente 3.000 *notebooks* (para os professores) e 4.000 *tablets* (para os estudantes) de sete escolas-piloto. Em 2014, isso foi estendido a todas as 83 unidades escolares de ensino fundamental, que receberam computadores e impressora com acesso à *internet wi-fi* e/ou banda larga. Cento e sete professores atuam como multiplicadores dos conhecimentos tecnológicos nas escolas, em uma ação conjunta com o NTM. Um dos objetivos centrais é a inclusão tecnológica de professores e estudantes, com vistas a uma ressignificação do processo ensino e aprendizagem. É este, pois, o contexto no qual foi realizado o estudo que aqui se apresenta.

Sobre o percurso metodológico

Com o objetivo de verificar o que dizem os professores de Língua Portuguesa acerca dos encaminhamentos feitos para que fosse possível o uso das tecnologias em suas aulas, foi realizada uma pesquisa[65] de cunho qualitativo. A partir dessa modalidade, "passa-se a advogar, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais". (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 31)

A pesquisa envolveu professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de uma cidade ao norte de Santa Catarina, fazendo uso de dois instrumentos de geração de dados: questionário e entrevista semiestruturda. De acordo com May (2004, p. 119), o questionário, "[...] fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças". Foram encaminhados questionários (compostos de 09 perguntas abertas e 17 perguntas fechadas) aos 146 professores titulares da disciplina, número indicado pela Secretaria Municipal de Educação. Foram devolvidos 80 questionários, o que configurou uma amostra de 60%.

As entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de aprofundar aspectos apenas tangenciados nos questionários, foram feitas com 8 professores que se manifestaram favoráveis à continuidade na pesquisa. Para May (2004, p. 148), a entrevista

[65] Os dados que aqui serão apresentados são parte da pesquisa intitulada *Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental*, ligada ao Grupo de Pesquisa Letramento no Trabalho e na Formação de Professores.

semiestruturada possibilita ao pesquisador "sondar além das respostas e, assim, estabelecer diálogo com o entrevistado" sempre levando em consideração "o contexto como um aspecto importante do processo" (MAY, 2004, p. 149). Na visão do autor, "as entrevistas são utilizadas como recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e agem nele". (Id.ib., p. 169).

A análise dos dados foi feita considerando alguns aspectos da análise de conteúdo. Para Franco (2005), a aplicação da análise de conteúdo acontece a partir das seguintes fases: a descrição, a interpretação e a inferência. A autora explica que "A descrição relaciona-se com as características do conteúdo a ser analisado; a interpretação relaciona-se com o significado; e a inferência é a fase que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância teórica à análise de conteúdo". (FRANCO, 2005, p. 26).

Para este artigo serão consideradas algumas informações sobre o perfil dos participantes e as respostas que contemplem a questão norteadora sobre o que dizem os professores de Língua Portuguesa acerca dos encaminhamentos feitos para que fosse possível o uso das tecnologias em suas aulas. Serão trazidos alguns excertos das respostas e das entrevistas para enfatizar algum aspecto, com os professores sendo identificados pela letra P seguida do número que receberam no momento da análise dos dados. No caso da entrevista, serão identificados pela letra E seguida do número da sequência em que foram realizadas.

Os 80 professores que responderam ao questionário ministram a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), sendo 74 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A maioria se encontra na faixa etária entre 30 e 40 anos (31 professores), seguido da faixa etária de 41 a 50 anos (25) e entre 23 a 29 anos (24). No que diz respeito à formação acadêmica, 75 professores são licenciados em Letras e 5 não responderam. Quarenta e dois professores mencionaram ter pós-graduação em nível de especialização sendo que 36 concluíram curso de especialização com temas relacionados à área da educação e 4 professores possuem mestrado. A maior parte se encontra no período entre o 1º e o 15º ano de exercício na função.

O que dizem os dados

Para melhor compreender o que dizem os professores acerca dos encaminhamentos feitos para que fosse possível o uso das tecnologias em suas aulas, foram feitos alguns questionamentos que pudessem trazer informações acerca desse sujeito enquanto usuários dos meios digitais. A maioria teve acesso ao meio digital entre 10 e 20 anos (48 professores) e 20

entre 21 e 30 anos. Alguns não lembram. Poucos foram aqueles que acessaram desde a primeira infância, não sendo, portanto, o que se tem denominado como "nativos digitais", geralmente tidos como habilidosos no uso das tecnologias digitais.

Com relação à aquisição de conhecimentos/aprendizagens relacionadas ao meio digital, a maioria (35%) dos professores assinalou que aprendeu a utilizar computador em casa (com familiares) ou aprendeu em cursos especializados (33%). Atividades desenvolvidas na graduação e no trabalho também foram citadas e alguns aprenderam a utilizar o computador sozinhos.

As leituras preferenciais feitas em meios digitais se alternam entre *e-mails* (23%), notícias (21%) e conteúdo das redes sociais (20%), o que aponta para o uso preferencial do computador como ferramenta de interação. Livros digitais (e-books) e materiais didáticos *online* são acessados por apenas 1% dos participantes da pesquisa, o que pode indicar que o computador ainda não é reconhecido como uma ferramenta de busca que possa contribuir para o desenvolvimento das aulas. Os professores indicaram que o livro em suporte físico ainda é preferível ao digital. Nessa direção, temos que 57% disponibilizam entre "6 a 12 horas por semana[66]" para fazer leituras no meio digital, enquanto 25% sinalizaram ocupar-se de "3 a 5 horas por semana". A escrita feita no computador está principalmente relacionada a textos ligados ao fazer docente. Outro tanto está relacionado à escrita em sites de relacionamento.

Quando solicitados a reconhecerem suas habilidades quanto à utilização de recursos digitais (computadores/*tablets* ou mais recursos), houve uma autopercepção positiva: 39% veem-se como bons e 35% como ótimos (houve 4 que se consideraram peritos). Alguns se reconheceram como medianos ou fracos, mas nenhum sem habilidade. A priori, a questão da habilidade no uso do digital não se configurou como um empecilho para a inserção digital em seu fazer pedagógico.

A habilidade necessária ao uso dos meios digitais como ferramenta/instrumento pedagógica não é mesma que se emprega nos usos particulares. Faz-se necessário algum tipo de treinamento. Dos 80 professores, 51% sinalizaram que participaram de algum treinamento/formação envolvendo a utilização de recursos tecnológicos (*tablets*) em sala de aula, enquanto 49% afirmaram que não. Ou seja, praticamente metade dos professores não foi devidamente habilitada para o uso do *tablet* em sala de aula, ainda que seus alunos tenham recebido o equipamento para uso escolar. Dos professores que responderam afirmativamente, apenas 5 sinalizaram qual o tipo de formação que receberam. Contudo, como pode ser

[66] As aspas indicam que estas eram as alternativas que constavam no questionário.

observado nos excertos a seguir, ficou evidenciado que o treinamento que receberam era pontual e superficial o que pode caracterizar de antemão que eles esperavam mais dos cursos oferecidos:

> *Nós tivemos uma reunião no começo do ano [...] que teve uma capacitação bem rápida, falando mais ou menos como se utiliza os tablets, mas bem pouca coisa assim, bem fraco.* (E8)

> *Fomos convidados pela Secretaria de Educação para participar de um encontro onde foram explicadas as funcionalidades dos tablets, mas foi algo superficial [...] o evento teve um enfoque mais relacionado ao uso e manuseio dos equipamentos.* (E7)

> *Houve um treinamento para uso dos tablets bem superficial, **fora do meu horário** de trabalho.* (P3)

Durante as entrevistas, três professores apontaram que não receberam formação e uma professora descreveu que recebe formações constantes; entretanto, ela associa esse quesito ao fato de ser a professora responsável pela sala informatizada (integradora de mídias). Os demais professores (entrevistados) caracterizam a formação como algo pontual, conforme se pode observar nas narrativas expostas acima.

Há alguma movimentação no sentido de capacitar[67] esses professores para o uso dos recursos digitais com propósitos pedagógicos; no entanto, parece não suprir as expectativas. Constata-se na última descrição uma ênfase na expressão "fora do horário de trabalho"**,** fator que impacta diretamente sobre as condições de trabalho docente, sendo que muitos professores possuem extensas jornadas de trabalho, intra e extraclasse e o fato de terem de participar de atividades fora do horário faz com que mais uma demanda recaia sobre a sua rotina. A esse respeito E4 descreve que:

> *Deveria ter cursos voltados pra área, palestras ainda que fossem fora do horário de trabalho, [...]não teria problema de ir à noite assim, participar de um curso, mas eu sei a maioria dos professores já preferem que sejam nos dias que tenha a hora atividade né. Então pelo menos uma vez por semana deveria ter algum suporte para os professores, com ideias, atividades, programas, recursos, dicionários enfim uma vez que a gente se encontrou, a única vez, eu percebi que tinha muito professor que não tinha a menor noção, que se embasbacava totalmente, não sabia nem mexer, nem ligar o tablet na verdade, então partindo daí né, deveriam ocorrer as capacitações.*

[67] O termo "capacitar" é descrito no sentido de adquirir habilidades para usar/manusear o equipamento. A formação para utilizar o equipamento com propósitos pedagógicos não ficou evidenciada nas falas dos participantes.

A esse respeito Brito e Gomes (2006, p. 54) descrevem que no trabalho docente pode-se constatar:

> Uma sobrecarga que está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diferentes, a atividades realizadas em espaços diferentes (diversas escolas, dentro e fora de sala de aula, diferentes salas de aula, deslocamentos). Está associada à variabilidade do trabalho determinada pela gestão, pela política educacional, pela composição e tamanho das turmas, pela infra-estrutura material das escolas e pelo tempo.

Houve algumas referências ao auxílio[68] encontrado na pessoa responsável pelas salas informatizadas ou, ainda, ao professor "integrador de mídias", profissional que atua nas escolas com a função de contribuir para o uso das tecnologias nas atividades didáticas. São esses professores que receberam o devido treinamento e acabam assumindo a condição de repassadores do que aprenderam para o corpo docente das escolas em que atuam:

> *A capacitação dos integradores de mídia acontece de forma regular, normalmente uma vez por mês os professores se encontram, eles recebem capacitação e essa capacitação, dentro daquilo que foi passado, ela é repassada aos professores [...]. (E1)*
>
> *Especificamente para os professores não existe formação/capacitação, na verdade as capacitações, elas acontecem através dos professores de mídias (integradores de mídia), são eles que capacitam os professores, grupos de professores ou até mesmo no individual, né [...](E1).*

Considerando que a distribuição de *tablets* para os estudantes afetaria o fazer pedagógico, foi proposta aos participantes da pesquisa uma questão que objetivava conhecer a avaliação que faziam sobre a implantação dos usos desses equipamentos. Em geral, os professores externaram juízo de valor atribuindo à situação conceitos que variavam entre péssimo e excelente: 36% avaliam a implantação dos *tablets* como algo ruim/péssimo em decorrência da falta de preparo dos professores, da falta de infraestrutura, bem como da falta de conscientização dos estudantes para fazerem o uso dos recursos, principalmente para fins didáticos; 34% dos professores avaliam como algo positivo/excelente tanto para a sua prática pedagógica quanto para a possibilidade de disponibilizar esses recursos para estudantes que talvez não tivessem acesso fora do ambiente escolar.

Os resultados apontam para uma situação dicotômica. Talvez os professores que avaliaram como algo negativo sejam justamente os que têm mais resistência em lidar com

[68] Nem sempre esse auxílio é possível, pois muitas vezes os "integradores de mídias" têm que assumir outras atribuições, como é o caso de substuição de docentes em caso de faltas.

situações novas, em adequar as suas práticas pedagógicas. Já os professores que avaliam como algo positivo são os que buscam por inovações e maior envolvimento com o alunado. A esse respeito Nóvoa (2003, p.5) descreve que as "novas tecnologias acentuam o papel do professor como construtor de sentidos e pontes".

Entretanto, é importante salientar que mesmo os professores que avaliam como positiva a inserção dos *tablets* também apontam a necessidade de formação docente, investimento em infraestrutura e conscientização dos estudantes como um processo a ser melhorado. Também os 25% da amostra que não responderam a questão e os 5% que preferiram não comentar podem servir de indício para alguma situação não tão confortável. O silenciamento pode representar um sentimento de negação ou desconforto em relação à forma como ocorreu a inserção dos equipamentos tecnológicos.

Para dar legitimidade à voz dos professores, foi-lhes indagado acerca de como imaginam que deveria *acontecer a utilização/inserção de computadores e tabletes nas escolas.* Por se tratar de uma questão aberta os dados foram agrupados. Em primeiro lugar da amostra, com 31% das ocorrências, aparece na voz dos professores, que antes que houvesse a implantação dos *tablets* era preciso que se investisse em capacitação/treinamento; 24% da amostra não responderam a questão, 22% descreveram que é preciso investir, também, no preparo e na conscientização dos alunos para que se faça o uso consciente dos recursos digitais no ambiente escolar; 18% apontam a falta de infraestrutura (principalmente no que diz respeito ao acesso à internet) como um entrave para a utilização dos *tablets* como recurso pedagógico e 5% sinalizaram que "prefere[m] não comentar a questão". A narrativa de E2 é ilustrativa:

> *A meu ver primeiro, eu entendo né, se o aluno usa o tablet eu preciso ter o mesmo material para utilizá-lo e nós não temos né [...] então na verdade eu acho que os tablets em si deveriam ser distribuídos para todos os professores, e uma coisa que a meu ver foi muito equivocada é primeiro jogar pra todos os alunos né [...] talvez antes mesmo da própria internet a gente nem conhece o recurso porque talvez até tenha recursos que a gente consiga usar sem internet, otimizar pelo menos aquele recurso enquanto não haja a implantação da internet nas salas das escolas de uma forma geral, mas isso não foi feito né, simplesmente foi jogado para nós e agora vocês trabalhem com esse material, é bem escasso em matéria de trabalho mesmo.*

A partir da perspectiva dos professores, percebe-se que, antes que houvesse a inserção dos recursos digitais, deveriam ter acontecido algumas ações: capacitação/treinamento dos professores, conscientização dos alunos quanto ao uso desses recursos para fins pedagógicos,

adequação da estrutura das escolas e distribuição dos *tablets* também para os professores, o que permite a conclusão de que, para que haja a utilização desses recursos como ferramenta pedagógica, são necessários alguns ajustes.

Considerações finais

As novas tecnologias já são parte do cenário de muitas escolas, imersas em uma cultura com multissemioses[69]. A rapidez das informações, as interações que se reconfiguraram a partir das variadas redes sociais, o conhecimento à distância de um clique em algum site, provocaram na educação a urgência do repensar o formato das atividades escolares e, de forma mais direta, do fazer pedagógico. Algumas políticas públicas surgiram no sentido de atender a esta urgência. Programas foram implantados. Contudo, vale o questionamento: foi levado em consideração o professor – sujeito central no processo de ensino e aprendizagem? Foram reconhecidas suas habilidades no que se refere ao uso das tecnologias? Não seria o professor também alguém que precisaria ser incluído digitalmente?

Os dados da pesquisa que aqui se apresenta apontaram para a ausência ou insuficiência de preparo (especialmente no que diz respeito aos cursos de formação continuada específicos para que consiga adequar as novas tecnologias a sua prática docente) foi apontada como fator que impede o uso efetivo das tecnologias. Na visão dos professores esta formação não precisaria, necessariamente, ser feita pela Secretaria de Educação, eles veem como fundamental ter tempo de troca com seus pares "dentro da própria realidade escolar"**,** tempo que está cada vez mais escasso devido à obrigatoriedade de ter que cumprir os 200 dias letivos em sala de aula.

Nesse sentido, uma alternativa seria a Secretaria de Educação proporcionar momentos para que os professores pudessem fazer formação com os seus pares nas unidades escolares e efetivar formações continuadas que servissem como suporte pedagógico para tornar os professores autores de suas práticas no universo digital. Também a escola cumpriria seu papel fundamental na formação do indivíduo e na sua familiarização com os meios digitais, contribuindo significativamente para formar cidadãos críticos e autônomos na busca de conhecimentos.

[69] Expressão "cultura com [...] multissemioses" de Rojo *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Referências:

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação.** Brasília: MEC, 1982.

BRITO, Jussara & GOMES, Luciana. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre de 2006. www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLES, W; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29- 38.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Ministério de Educação e do Desporto – MEC, Secretaria de Educação à Distância – SEED, Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO – Diretrizes, Julho, 1997.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf.>. Acesso em: 14 dez. 2015.

Projeto de **Lei** do **Plano Nacional de Educação** (PNE **2011/2020**), **2010**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf.> Acesso em: 15 mar. 2016.

RAMAL, A. C. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. *In:* FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PROVA BRASIL: UM ESTUDO DO RENDIMENTO MATEMÁTICO DOS ALUNOS DE 5º ANO DOS MUNICÍPIOS DE CANAÃ DOS CARAJÁS E COLINAS DO TOCANTINS.

Ademir Brandão Costa [70]
Ana Leide Rodrigues de Sena Góis[71]
Valder Almeida Nogueira [72]
Juciley Evangelista[73]

Resumo: Este estudo analisou os percentuais obtidos pelos alunos de 5° ano do Ensino Fundamental dos municípios de Canaã dos Carajás - PA e Colinas do Tocantins -TO em matemática, nas edições 2011, 2013 e 2015 da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como PROVA BRASIL. Objetivou-se com esta pesquisa, analisar os percentuais de proficiência em matemática na PROVA BRASIL obtidas pelos alunos dos 5º anos nas edições de 2011, 2013 e 2015 nas redes públicas municipais de educação de Canaã dos Carajás-PA e Colinas do Tocantins –TO . Como procedimentos metodológicos foram realizadas análises documentais**,** partindo do âmbito quantitativo, pois analisamos os dados por meio da escala de proficiência, e do âmbito qualitativo, que revela esses dados, interpretando-as a partir dos resultados das avaliações. Os resultados mostram oscilações progressivas, todavia a pesquisa apontou ainda, um baixíssimo índice nos níveis proficiente e avançado.

Palavras-chaves: Proficiência. Prova Brasil. Matemática. SAEB.

Introdução

O presente trabalho visa contribuir com a discussão acerca de uma temática que ganhou destaque nos debates das políticas públicas educacionais na última década: a avaliação de larga escala, particularmente a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC), conhecida popularmente como Prova Brasil, avalição essa que compõe o

[70] Mestrando em educação PPGE-Universidade Federal do Tocantins-UFT-ademirbrandao@gmail.com
[71] Mestranda em Educação PPGE-Universidade Federal do Tocantins-UFT. analeide_r.sena@hotmail.com
[72]Mestrando em Educação PPGE-Universidade Federal do Tocantins-UFT. valderalmeida@hotmail.com
[4]Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins-UFT. jucy@mail.uft.edu.br

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através das médias de desempenho de cada estudante. Criado pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse índice reúne dois conceitos primordiais para mensurar a qualidade da educação básica em nosso país, são eles: taxa de rendimento escolar (fluxo escolar) e a média de desempenho nos exames padronizados. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi analisar os percentuais de proficiência em matemática na Prova Brasil obtidas pelos alunos dos 5º anos nas edições de 2011, 2013 e 2015 nas redes públicas municipais de educação de Canaã dos Carajás-PA e Colinas do Tocantins –TO, com intuito de preliminarmente coletar e analisar os dados, não considerando os fatores intra e extraescolares no desempenho dos estudantes, para posteriormente servir de base para a elaboração de políticas públicas objetivando a melhoria no desempenho, na qualidade e na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, se fez necessário um estudo teórico sobre o tema. Buscamos textos e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de organizações da sociedade civil a respeito das avaliações em larga escala, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil, que levou-nos a conhecermos os eixos que norteiam a Prova Brasil, os níveis da escala de proficiência do SAEB, bem como as concepções sobre aprendizado adequado no campo da matemática.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como procedimento metodológico a análise documental, a partir da abordagem quantitativa, pois analisa os dados por meio da escala de proficiência, e do âmbito qualitativo, buscando compreender o que revelam esses dados, interpretando-os a partir dos resultados das avaliações externas.

Para Ludke e André

> A análise documental tem o objetivo de identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos ―não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. A análise documental deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação (1986, p. 129-130).

Assim, o estudo ora apresentado, tem como justificativa contribuir com a nossa formação acadêmica e profissional, bem como apresentar aos sistemas de ensino dos municípios acima citado, dados que possam contribuir no processo de ação-reflexão-

ação que possibilite um melhor desempenho dos alunos na construção de uma educação de qualidade.

1. Avaliação em Larga Escala

A avaliação em larga escala ou avaliação externa, como é popularmente conhecida, tem estado no centro de debates há bastante tempo entre os educadores e pesquisadores em vários países. Segundo Fonseca (2009, p. 155) "é preciso levar em conta que a ideia de planejar a educação já vinha amadurecendo, desde o início da década de 1930, pela atuação dos educadores conhecidos como pioneiros ou renovadores". Todavia, a preocupação no Brasil, no que tange a avaliação do processo educacional é bastante recente em comparação a outros países, como afirma Silva

> A preocupação com a avaliação da qualidade da educação não é recente, mas vem obtendo destaque nas políticas nacionais e internacionais a partir da implantação das reformas educacionais no final dos anos de 1990 (2011, p.2).

É importante ressaltar que somente a partir de 1990 que a avaliação em larga escala ganha centralidade. No contexto brasileiro, essa importância é comprovada com a criação do **SAEB** – O Sistema de Avaliação da Educação Básica, instituído em 1990, com a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 a 2003), e pela edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB (Lei 9394/1996).

No contexto internacional, a avaliação ganha destaque na Declaração Mundial de Educação, resultado da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa declaração tem como foco central o ensino fundamental, prioridade da década, tendo como urgência a implantação de sistemas de avaliação voltados para o desempenho do aluno, pois a mesma concebe a avaliação da educação como fator primordial na busca pela qualidade de ensino. De acordo com Fonseca,

> No final de seu mandato ministerial, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) exigiu dos países membros a elaboração dos planos educacionais para a década, segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência Internacional de Jomtien, em 1990. (2009, p. 167)

Assim, surge o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 a 2003), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.

> Nesse contexto, ficou estabelecido oficialmente a ampliação do ensino fundamental, desenvolvimento de ações para a qualidade do ensino e a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (BRASIL/MEC, 1993 *apud* FONSECA, 2009).

De tal modo, as políticas no campo da avaliação educacional foram sendo implementadas através da institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a posteriores, a prioridade dada à avaliação nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996)[74], no Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 (Brasil, 2001)[75] e pelo atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014).[76]

2. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil

Na última década a avaliação em larga escala tornou-se foco de grandes debates no cenário da educação brasileira revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação, tendo como marco primordial a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB em 1990.

Assim, a primeira aplicação dos testes padronizados pelo SAEB ocorreu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF) das escolas públicas da rede urbana e particulares do país. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo que as 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. INEP , 2011.)

Nas edições de 1990 a 2003, as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades

[74] A LDB n. 9.394/96, em seu artigo 9º, inciso V, dispõe que "cabe à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação". O inciso VI, desse mesmo artigo, estabelece também que a União, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos dois níveis de ensino, com o objetivo de definir prioridades para melhorar a qualidade do ensino.

[75] O Plano Nacional de Educação de 2001 também estabelece que sejam implementados, em todos os Estados da Federação, programas de formação do pessoal técnico das secretarias para suprir as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação. (BRASIL, 2001.)

[76] O Plano Nacional de Educação de 2014 estabelece, no seu art. 11, que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – o SAEB, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014.)

da federação, regiões e Brasil, porém não era possível o escalonamento das escolas. No entanto, a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 e 2015.

Segundo Silveira (2016),, o SAEB não realiza somente testes padronizados de cunho cognitivo, há a aplicação de questionários socioeconômicos e culturais e de hábitos de estudo para os alunos, bem como, questionários aos professores e diretores das escolas sobre as condições de trabalho, atribuições, organização e projeto pedagógico da escola. (MEC, 2011.)

Em 2005, o SAEB passa por uma importante modificação na sua estrutura, passando a ser composto por duas avaliações distintas, porém complementares. A ANEB, avaliação amostral bianual, envolve escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no5º ano e 9º ano do ensino fundamental (EF) e na 3ª série do ensino médio (EM) regulares. Seu objetivo é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral.

A ANRESC (Prova Brasil), avaliação censitária bianual envolve os alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental (EF) das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries (anos) avaliadas. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas de ensino, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb. Essa é uma avaliação censitária anual que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Atualmente, portanto, o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, conforme expressa a figura abaixo:

Figura 01. Esquema de composição do SAEB.
Fonte: INEP (2017)

3. A Avaliação em Matemática no 5º ano na ANRESC (PROVA BRASIL)

Difícil é a missão de desmistificar a visão internalizada dos alunos de que a matemática é somente fórmulas, equações, teorias e teoremas. E que, somente se estuda para decorar essas ferramentas de resolução de problemas, para quando for necessário, utiliza-las. E de certa forma, essa visão é inerente ao estudante, haja vista que o ensino tradicional ainda é bastante presente e os alunos não adquiriram entendimento suficiente a ponto de perceberem que qualquer pensamento artístico, religioso, social, psicológico, são processos mentais matemáticos que nos acompanham desde que nascemos. E, trabalhando a resolução de problemas, essa gama de informações, tornará mais clara e sucinta. Polya (1978) apud Romanatto (1997) afirma que solucionar um problema constitui uma pesquisa racional com metas e ações específicas com o intuito de alcançar um objetivo visivelmente determinado, porém, que não pode ser imediatamente atingível.

A matemática não é simplesmente a aritmética do dia a dia, mas sim, o desenvolvimento do raciocínio lógico apurado. É importante na construção de uma vida cidadã e contribui com a sociedade, que produz e compartilha conhecimento com seu povo, para que desenvolva muita tecnologia. E, resolver problemas, tornou-se, com o passar do tempo, a especialidade da Rainha das Ciências[77] GARBI (2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também enfatizam a importância da matemática para o aluno entender e compreender o fazer cotidiano na construção do

[77] "A matemática é a rainha das ciências." Frase de Johann Carl Friedrich Gauss, foi um matemático, astrônomo e físico alemão que contribuiu muito em diversas áreas da ciência, dentre elas a teoria dos números, estatística, análise matemática, geometria diferencial, geodésia, geofísica, astronomia e óptica. Alguns o referem como "o príncipe da matemática".

conhecimento e no despertar do raciocínio logico, sendo assim os parâmetros curriculares nacionais de matemática do ensino fundamental, afirmam que

> (...) a sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (BRASIL, 1997, p. 15)

A rainha das ciências não é ciências da natureza e nem tão pouco ciências sociais, como é relacionado a outras ciências tipo a física, a química, a antropologia, a sociologia, etc. trata-se de uma ciência que estuda as abstrações e os casos concretos. A linguagem matemática nos permite compreender e representar o próprio idioma do nosso mundo e até do universo. Como é uma ciência muito antiga, também tem atravessado séculos como disciplina escolar. Em boa parte de sua história, trabalhou para resolver problemas conjunto com outras áreas do conhecimento. Na antiguidade clássica, os babilônios, egípcios, gregos, romanos, chineses, dentre outros, utilizavam a aritmética, geometria, trigonometria para levantar grandes construções e desenvolver tecnologia que pudesse atender a sociedade na sua maioria, compreender a astronomia e entender melhor o fluxo comercial através dos cálculos financeiros. (BOYER e MERZBACH, 1996.)

Atualmente, a matemática é a responsável por tentar encontrar respostas a grandes problemas vivenciados pela humanidade, neste contexto incluem-se as questões de cunho ambiental e social, como o aquecimento global e a falta de alimentos em grande parte do mundo. A tecnologia não cresce se a matemática não evoluir. A política necessita dela para planejar as futuras ações do Estado. Muitos dependem dos conhecimentos da matemática para desenvolver-se. Por esses e vários outros motivos, ela foi, é, e sempre será ensinada e construída por cada geração. Os conhecimentos matemáticos é a base para o desenvolvimento da ciência e da técnica humana, como já citado anteriormente. Os currículos educacionais tentam garantir o mínimo dessa formação aos seus aprendizes.

3.1 Perfil dos Municípios: Canaã dos Carajás-PA e Colinas do Tocantins-TO

O Município de Canaã dos Carajás nasceu a partir da criação de um assentamento agrícola no Estado do Pará. O Projeto de Assentamento Carajás,

localizado na região sudeste do estado, foi implantado em 1982, pelo Grupo Executivo das Terras do Araguaia e Tocantins (GETAT), do Governo Federal. Localizada no sudeste do Estado do Pará, Canaã recebe as unidades de mineração de cobre (Sossego) e de minério de ferro (Complexo S11D Eliezer Batista), ambos da Vale.

Atualmente a cidade está entre as vinte melhores no Ensino Fundamental no Pará (VALE, 2016), um avanço significativo diante dos desafios que o crescimento econômico e populacional trouxe para o município. Vale ressaltar, que no último quadriênio (2013-2016), ocorreram mudanças significativas na educação da rede municipal de ensino de Canaã dos Carajás, tais como**:** melhoria da infraestrutura das escolas, na remuneração dos profissionais do magistério e, sobretudo nas condições do trabalho docente.

Em relação a educação, a Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás tinha como metas projetadas pelo MEC para o IDEB, nas edições dos anos 2011, 2013 e 2015, respectivamente 4,0; 4,3 e 4,6. No entanto, no ano de 2011 alcançou exatamente 4,0, já na edição de 2013 o índice foi de 4,2, ficando abaixo da meta projetada para aquele ano. Contudo, em 2015 o município ultrapassa a meta projetada para tal período, obtendo o indicie de 4,7. Assim, para ano de 2017, a meta projetada é de 4,9.

Localizada a margem da rodovia BR – 14, Belém – Brasília atual BR -153, o município de Colinas do Goiás, como era conhecida anteriormente ao Decreto Legislativo nº 01/89, passa a se chamar Colinas do Tocantins. Considerado pelo censo IBGE 2010, o 7º município em quantidade populacional no Estado. Colinas do Tocantins faz parte da Mesorregião Ocidental do Tocantins e a cidade é sede da 5ª Região Administrativa do Estado. A cidade tem grande influência da cultura nordestina, pois grande parte dos imigrantes que ali ajudaram a povoar, eram oriundos do nordeste brasileiro e também de pessoas vindas de diversas partes do País para o recém iniciado povoado de Nova Colina, à procura das boas e baratas terras da região e, também, de espaço comercial e empregos.

Já na Rede Municipal de Ensino de Colinas do Tocantins as metas projetadas pelo MEC para o IDEB, nas edições dos anos 2011, 2013 e 2015, eram respectivamente 4,7; 5,0 e 5,2. No entanto, no ano de 2011 não foi possível alcançar a meta estabelecida, ficando com 4,4, ou seja, 0,3 pontos abaixo do esperado. Já na edição de 2013 o índice foi de 5,0, alcançando a meta projetada para aquele ano. Contudo, em 2015 o município sofre outra queda considerável no que tange a meta projetada para tal período, obtendo

o indicie de 4,6, ficando 0,6 a baixo da expectativa. Assim, para ano de 2017, a Rede Municipal de Ensino de Colinas do Tocantins terá um gigantesco desafio que é alcançar a meta projetada de 5,7.

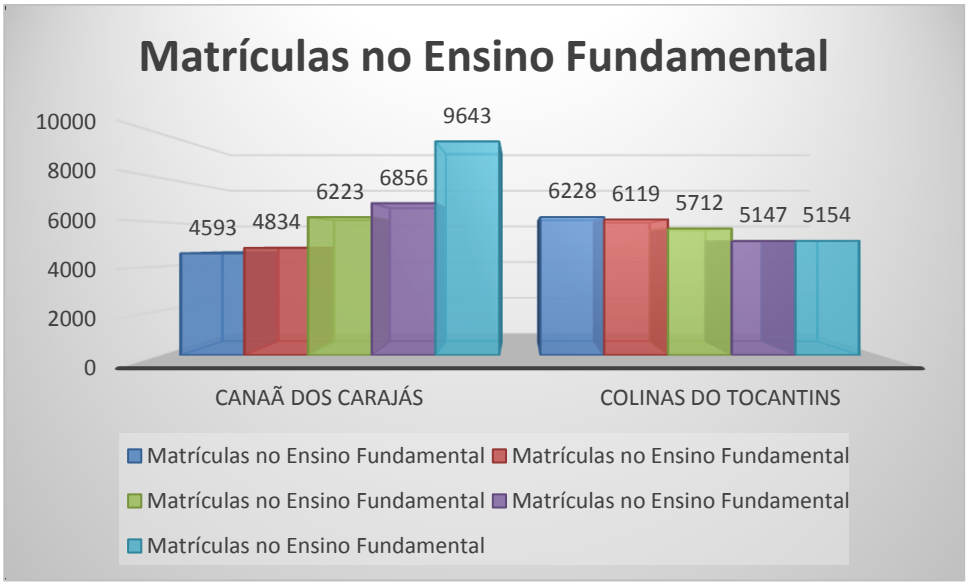


Figura 02. Matrículas no Ensino Fundamental.
Fonte: INEP, com dados compilados pelo IBGE (2017)

Observando a figura nº 02 acima, verificamos que os municípios vivem realidades bastante distintas em relação aos números de matriculas no ensino fundamental, enquanto Canaã dos Carajás cresce significativamente, Colinas do Tocantins vem sofrendo com baixas sucessivas com o passar dos anos. Podemos levar em consideração o demasiado crescimento populacional da cidade de Canaã dos Carajás, que segundo o IBGE (2010), em 2010 havia 26.716 habitantes e em 2016, a população era de 34.853 pessoas, em torno de 31% de aumento populacional, isso segundo as fontes do governo Federal. Estima-se hoje, segundo informações da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico de Canaã dos Carajás, uma população acima de 50 mil habitantes SEMDEC (2016.). Ou seja, em 7 anos a população quase que duplicou. Já, o fluxo populacional de Colinas do Tocantins é bem tímido, porém crescente. A cidade recebe atualmente poucos imigrantes, comparando-se com o município de Canaã dos Carajás. Tanto que em 10 anos, de 2000 a 2010 houve um aumento populacional de aproximadamente 21,88%. E para o período de 2010 a 2016, o crescimento foi de aproximadamente de 11,6%, de acordo com dados do IBGE (2017).

4. Escala de Proficiência em Matemática no 5º Ano e os Níveis de aprendizados.

Os resultados dos alunos na ANRESC/PROVA BRASIL são definidos por meio de um valor numérico na escala de Proficiência elaborada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (escala SAEB). Essa escala alterna de 0 a 500 pontos que são distribuídos em intervalos de 25 pontos, entendendo a variação do domínio de um conjunto de habilidades, sendo que as habilidades mais simples iniciam no nível 125 da escala, pois as habilidades que estão abaixo do nível 125, igualam-se aos anos anteriores ao 5º ano. Na escala de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental os níveis de Proficiência são organizados de acordo com o tabela 1.

Tabela 1: Escala de Proficiência em Matemática – 5º ano

Matemática – 5º ano Ensino Fundamental	
Nível*	Escala de Proficiência
Nível 1	125-150
Nível 2	150-175
Nível 3	175-200
Nível 4	200-225
Nível 5	225-250
Nível 6	250-275
Nível 7	275-300
Nível 8	300-325
Nível 9	325-350
Nível 10	350-375
* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.	

Fonte: INEP, 2017.

Segundo Bof (2016), o Saeb não apresenta uma definição oficial sobre os padrões de desempenho dos estudantes em suas avaliações, nem estabelece o nível ou padrão "adequado" ou "suficiente" de aprendizado em cada área do conhecimento e ano/etapa de ensino avaliado[78].

[78] Em 2003, o Saeb apresentou os seguintes níveis de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. No entanto, essa categorização não prosseguiu nas edições posteriores.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

Todavia, no ano de 2006, Todos Pela Educação (TPE)[79] estabeleceu por meio de uma equipe técnica a organização da escala de proficiência do SAEB. Assim de acordo com o número de pontos adquiridos na ANRESC/PROVA BRASIL, os alunos são classificados em 4 níveis em uma escala de proficiência a saber: Nível insuficiente - Entre 125 e 175 pontos; Nível Básico - Entre 175 e 225 pontos; Nível Proficiente - Entre 225 e 275 pontos; Nível Avançado - Entre acima de 275 pontos. Em conformidade com tais redistribuições, considera-se como aprendizado adequado, os alunos que se encontram nos nível proficiente e avançado ou seja, são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior 225 pontos.

4. 1 O Desempenho em Matemática nas Avaliações Externas nos Municípios de Colinas - TO e Canaã dos Carajás - PA

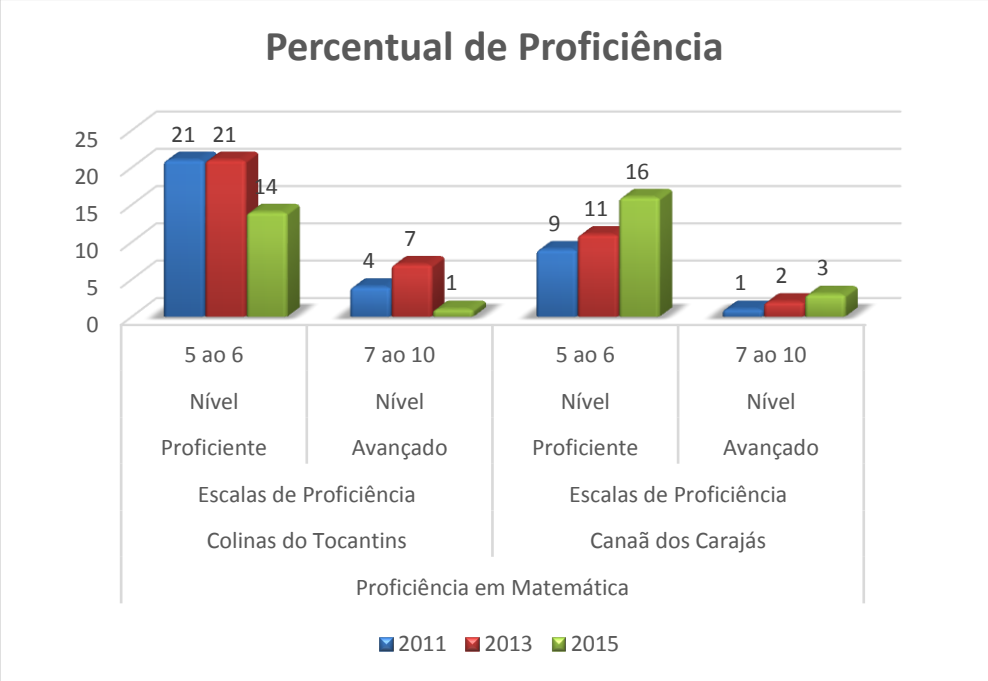


Figura 03. Fonte: INEP, com dados compilados pelo QEdu

Os índices observados nas edições dos anos de 2011, 2013 e 2015 analisadas neste trabalho referente a Prova Brasil demonstram, no gráfico 1, oscilações nas escalas de proficiência nos níveis proficiente e avançado em relação a Rede Municipal de Educação de Colinas. No nível proficiente de 2011 a 2013, houve uma constante, sendo

[79] Todos Pela Educação (TPE) é um movimento da sociedade civil formado por educadores, especialistas, pesquisadores, empresários e gestores públicos que, em 2006, estabeleceu cinco metas educacionais a serem cumpridas até 2022, sendo a Meta 3 referente ao aprendizado adequado dos alunos: "Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

21% o percentual de alunos neste nível, contudo no ano de 2015 ocorreu uma queda significativa de aproximadamente 33,3% em relação aos anos já mencionados anteriormente. Já, no nível avançado, no período de 2011 para 2013 constatou-se crescimento de 75%, todavia, no ano de 2015, verificou-se uma brusca queda no desempenho de quase 86% dos estudantes, dado preocupante, tendo em vista que na edição anterior obtiveram ótimos resultados.

Neste mesmo período, a Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás apresentou indicadores satisfatórios no nível proficiente, conseguindo sucessivos avanços, sendo que obteve 22,2% de crescimento entre os anos de 2011 e 2013 e na avaliação seguinte, este índice aumento em 45,45%. No tocante ao nível avançado, os dados apresentam-nos crescimento significativo em 2013, com um aumento de 100% em relação a edição anterior. Em 2015, verificou-se crescimento, porém, diferentemente da constatada no período antecedente. Diante de tais dados, considera-se que este período foi bastante produtivo no que tange ao desempenho de proficiência nos níveis acima citados.

Na Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás, no período compreendido das edições de 2011 a 2015, Nota-se que nesse período colinas do Tocantins apresentou percentual negativo, no que se refere ao nível de insuficiente na escala de proficiência, porem crescimento significativo em relação ao nível básico. Os dados nos mostra que Canaã dos Carajás está evoluindo em aprendizagem. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), mais especificamente no quesito proficiência dos alunos dos 4ª\ 5º Serie \ ano nos estados do Tocantins e do Pará nos municípios de Colinas do Tocantins e Canaã dos Carajás nos anos de 2011 a 2015.

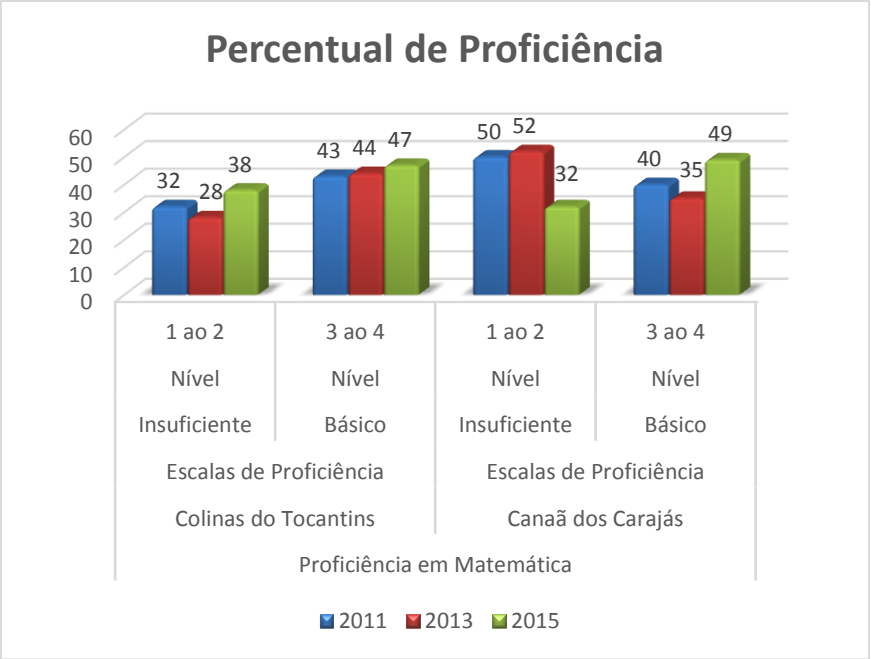


Figura 04. Fonte: INEP, com dados compilados pelo QEdu

As realidades nas escalas de proficiência, nos níveis insuficiente e básico, dos dois municípios são bem distintos. Ambos sofreram oscilações mais tendenciosas em sentidos opostos. No nível insuficiente, para colinas do Tocantins no ano de 2011, tínhamos 32% dos alunos considerados com aprendizagem insuficiente, um oitavo desse valor foi reduzido, chegando em 2013 a 28% de alunos considerados insuficiente. Porém, o que mais preocupou foi o absurdo aumento superior a um terço em relação ao ano de 2013, alcançando amargos patamares de 38% dos alunos considerados insuficiente em 2015. Foram oscilações bruscas que certamente comprometeram o planejamento de um ano inteiro.

Canaã dos Carajás sofreu com dois aumentos sucessivos em 2011 e 2013, nesses respectivos anos, mais da metade dos alunos do 5º ano da rede municipal de Canaã dos Carajás estavam muito abaixo do esperado. Esses números altíssimos no caso de insuficiência de aprendizado, é uma problemática que todo o estado do Pará vem sofrendo. Diferentemente do Estado do Tocantins que vem conseguindo diminuir esses índices a patamares bem inferiores. Contudo, de 2013 para 2015, Canaã dos Carajás reagiu, conseguindo reduzir quase pela metade a insuficiência de aprendizagem dos alunos, saindo de 52% para 32% respectivamente.

Já no nível básico, enquanto Colinas do Tocantins vem gradativamente elevando a proficiência de seus alunos com sucessivos aumentos 43%, 44% e 47% em 2011, 2013 e 2015 respectivamente, enquanto as oscilações nesse nível permaneceram para Canaã dos Carajás. Esses dados referentes a Colinas do Tocantins, nos mostra que houve avanços significativos em sua educação, ao passo que foram retirando alguns percentuais de alunos do nível insuficiente e ingressando-os no nível básico.

As mudanças percentuais no caso de Canaã dos Carajás, também nos revela essas trocas de níveis. Muitos alunos conseguiram sair do insuficiente e ingressar no nível básico, em 2015 esse percentual chegou a 49% dos estudantes. Se comparado com os anos de 2011 e 2013, na qual os percentuais eram maiores para o nível insuficiente, o avanço foi bem significativo.

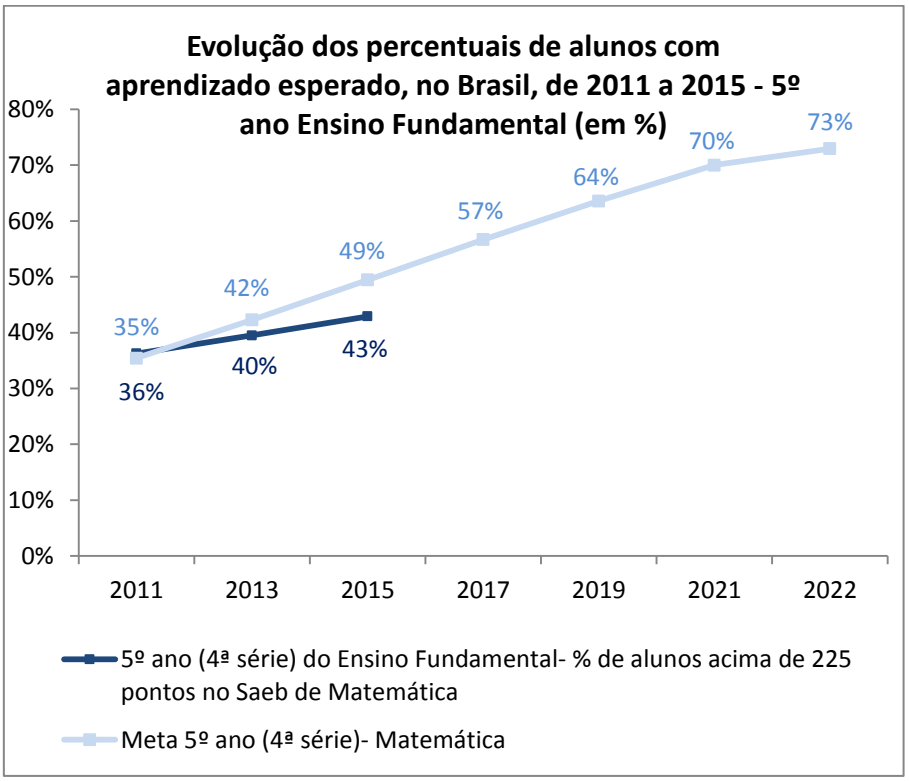


Figura 05. Fonte: INEP, com dados compilados pelo TPE

Segundo a Organização Não Governamental Todos pela Educação, os percentuais de alunos acima do nível considerado adequado, para o Brasil e região Norte foram: Brasil; 2011, 36%; 2013, 40% e 2015, 43%. A meta de 2011 foi alcançada, porém, o declínio vem se acentuando nos anos seguintes, sendo que a meta é sempre crescente e que em 2022 tem que alcançar 73% dos estudantes com o

aprendizado adequado. Na região Norte os percentuais foram bastante inferiores à meta nacional, sendo que em 2011 alcançou-se apenas 25,2%, em 2013 o índice aumentou para 29% e continuando sua evolução, conseguindo atingir 35,2% em 2015. Observamos que os dados da região Norte têm evoluído, contudo está a quem da meta nacional.

Esses dados da ONG Todos pela Educação nos mostram que as duas cidades aqui observadas, caminham a passos muitíssimos lentos em direção as metas. Observamos também, que ambos os municípios devem rever suas estratégias, buscar mudanças significativas para assim seguir uma constante de crescimento.

Considerações Finais

Os resultados das análises do desempenho e dos níveis de aprendizado obtidos pelos alunos dos 5º anos do ensino fundamental na Prova Brasil realizada no triênio 2011, 2013 e 2015 nos municípios de Canaã dos Carajás-PA e Colinas do Tocantins-TO revelam que um quantitativo significativo de estudantes das escolas públicas municipais apresentam desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Matemática do SAEB. Considera-se que o aprendizado adequado situa-se nos níveis Proficiente e Avançado em cada área do conhecimento e ano avaliado, constatou-se que tanto o município de Canaã dos Carajás-PA quanto o município de Colinas do Tocantins-TO, há um percentual expressivo de alunos que não alcançaram o nível "adequado" de aprendizado em Matemática. O caso mais crítico é o do município de Colinas do Tocantins-TO, de acordo com os dados dos anos de 2013 e 2015, respectivamente, cerca de 28% e 38% dos alunos das escolas públicas municipais encontravam-se no nível insuficiente ou seja, abaixo do aprendizado esperado no referido ano escolar.

De modo geral, esses resultados apontam para um grave problema no aprendizado dos alunos do ensino fundamental das redes públicas municipais na área de Matemática. De um lado, sinalizam para baixo aprendizado dos alunos na área de conhecimento avaliada considerando o estágio escolar em que se encontram; de outro, apresentam a desigualdade na aprendizagem que acontece no subterrâneo do sistema educacional. Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam que os alunos do 5º cujas proficiências se situam abaixo do nível "Proficiente" de aprendizado não demonstraram ter desenvolvido habilidades essenciais esperadas nesses anos de ensino.

Assim, as análises aqui apresentadas demonstram e advertem para a situação de que o sistema educacional brasileiro de uma maneira geral não está assegurando a todos o direito à educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. INEP. Historia da Prova Brasil e do Saeb, 2011. Disponível em: HTTP://portal.inep.gov.br/ web/prova-brasil-e-saeb/historicoAcesso em: 10 junho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BOF, Alvana Maria. A aprendizagem dos alunos e os desafios do PNE / Alvana Maria Bof. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BOYER, Carl Benjamin; MERZBACH, Uta C. História da matemática. [rev.]. São Paulo: Edgard Blücher LTDA, 1996.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

GARBI, Gilberto Geraldo. A rainha das ciências. Editora Livraria da Física, 2006.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br.

ROMANATTO, M. C. A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos –SP, 1987.

SILVA, Andreia Ferreira da. O índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ótica de gestores e docentes de escolas municipais do Estado da Paraíba/BR. A pesquisa foi desenvolvida de novembro de 2009 a dezembro de 2011 e contou com financiamento do CNPq/Brasil. Disponível em: Acesso em 08/05/2017.

SEMDEC. Diagnostico socioeconômico do município de Canaã dos Carajás, Estado do Pará. Canaã dos Carajás, 2016. Disponível em: http://www.canaadoscarajas.pa.gov.br/arquivos/semdec/DIAGNOSTICO-CANAA-Versao-Final-FEV2016.pdf Acesso em 10/06/2017.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Univás, Pouso Alegre/MG, 2016.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de Problemas-V2: Coleção Matemática de 0 a 6. Penso Editora, 2015.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler, escrever e resolver problemas. **Porto Alegre: Artmed**, p. 204, 2001.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; PIMENTA, Claudia; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/news/Paginas/qualidade-educacao-canaa-esta-entre-20-melhores-para.aspx 27/10/2016 *acessado em:10/06/2017*

https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/to/colinas-do-tocantins/panorama

https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pa/canaa-dos-carajas/panorama *acessado em:10/06/2017*

RELAÇÕES COM O SABER E A ESCOLA EM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES/AS DE ARAGUAÍNA-TO

Bruna da Silva Cardoso[80]
Rosária Helena Ruiz Nakashima[81]

Resumo

Esta pesquisa investiga narrativas da relação de professores/as com o saber e com a escola, a partir de suas histórias de vida e formação. A investigação se desdobra em: compreender a relação com o saber e com a escola; identificar como os espaços se tornaram lugares de formação; e entender como os saberes da experiência são importantes para as narrativas do ser professor. Para isso nos valemos do diálogo com as metodologias História Oral e História de Vida, como pesquisa-formação, e utilizamos a entrevista como técnica. Estamos nos fundamentando em autores como Bragança (2012), Charlot (1996; 2007), Josso (2004), Nóvoa (2000), Portelli (1996; 2010; 2016), Tardif (2011) e Tuan (2013). A pesquisa se relaciona com o eixo 1: Formação Docente; e com o sub-eixo: Memórias de Formação de Professores, porque traz as histórias de vida como um importante instrumento de pesquisa e reflexão sobre a profissão professor. Evidencia também que a formação de professores não se inicia no âmbito da formação inicial, mas que a relação com o saber e com a profissão é construída ao longo da história de vida de cada professor/a. Esta pesquisa encontra-se em andamento e, inicialmente, trabalha com a perspectiva de formação de uma professora da educação básica, compreendendo-a não apenas no âmbito da racionalidade técnica, mas numa dimensão mais humana, refletindo e visibilizando a trajetória de vida e experiência da professora. Ao demostrar uma relação com o saber que se insere no âmbito da valorização da escolarização e da profissão docente.

[80] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína. E-mail: nhabrunicardoso@hotmail.com.
[81] Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFT). E-mail: rosaria@uft.edu.br.

Palavras-chave: Histórias de Vida. Saberes Docentes. Memórias de Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado, em andamento, investiga as narrativas da relação com o saber e com a escola nas histórias de vida de professores/as em atuação na rede estadual de ensino da cidade de Araguaína-TO. Neste trabalho, objetivamos investigar narrativas de uma professora sobre a relação com o saber e a escola, por acreditarmos que as histórias de vida de professores/as da educação básica são instrumentos importantes para as discussões e reflexões a cerca da profissão docente.

Cotidianamente, professores/as mobilizam saberes em sua profissão, formando pessoas nas salas de aula. Assim, nesse primeiro momento da pesquisa, buscamos compreender a relação com o saber e com a escola; identificar como os espaços vivenciados pela professora se tornam lugares de formação; e entender como os saberes da experiência são importantes para as narrativas do ser professor.

Compreendemos que esta pesquisa é de suma importância para mostrar que as narrativas dos professores e professoras sobre seus percursos de vida nos possibilitam um olhar mais humano sobre a profissão e sobre a educação, com a valorização das suas experiências.

ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Consideramos, a partir de Portelli (2016, p. 10), a história oral como uma "arte da escuta", baseada no diálogo entre entrevistador/a e entrevistado/a, em "uma troca mútua de olhares" (p. 13), em que os/as entrevistados/as são sujeitos e não objetos de investigação em que a entrevista deve ser um "um espaço compartilhado de narração" (PORTELLI, 2010, p. 4). Acrescenta que na história oral é preciso que se tenha uma autoridade compartilhada, isso porque durante a entrevista quem detém o poder é o/a narrador/a, ou seja, se nós o procuramos é porque não sabemos de coisas que eles/elas sabem. Para entrevistar é preciso gostar de conhecer os outros e compartilhar histórias com eles. Após a realização da entrevista são os/as pesquisadores/as que passam a ter o poder de decidir o que fazer com a entrevista, o que exige ter ética para que saibamos que os nossos escritos são produzidos também com palavras alheias.

Compreendendo que as histórias de vida, no âmbito da história oral, têm como um de seus objetivos visibilizar as experiências dos sujeitos, trazendo essas histórias para dentro da História, escolhemos trabalhar também com as histórias de vida como pesquisa-formação. Segundo Bragança (2012) e Josso (2004), a abordagem das histórias de vida no âmbito da formação de professores se insere também numa mudança de postura do olhar sobre os/as professores/as.

Nesse sentido, Nóvoa (2000) destaca que trabalhar com histórias de vida nos proporciona ter contato direto com os/as professores/as, ouvir suas reflexões e refletir com eles, compreendendo que os percursos formativos dos/as docentes são significativos. O autor enfatiza a importância do/a professor/a como uma pessoa, um sujeito, isto é, pensar o/a professor/a como um profissional que vai além do domínio de um conjunto de competências e capacidades. Segundo Nóvoa (2000, p. 18), o uso das histórias de vida como metodologia é relevante porque "[...] faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face a quantidade, a vivência face ao instituído".

A entrevista foi gravada e transcrita e pelo termo de cessão a docente autorizou o uso de suas narrativas no trabalho. Como a problemática da pesquisa é investigar as narrativas mobilizadas pelos professores sobre a relação com o saber e com a escola, estamos dialogando com autores que nos possibilitem a sua compreensão, ou seja, a concepção de "saber" a partir de Charlot (2000) e Tardif (2011).

As investigações sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000) surgiram a partir do objetivo de compreender porque alguns estudantes fracassam na escola e outros não. Segundo Charlot (2000), isso ocorre não porque os alunos são fracassados, mas porque cada um estabelece uma relação com o saber e com a escola. Para o autor, o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situações de fracasso. Dessa forma, é preciso investigar qual a relação com o aprender, porque frequentam a escola etc.

De acordo com Charlot (2000, p. 30), a análise da relação com o saber se propõe a fazer uma leitura "positiva" da realidade: "[...] liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade". Destaca que essa leitura "positiva" é uma postura epistemológica e metodológica; não é ler de outra maneira "[...] o que é lido

como falta". (p. 30), mas questionar quando um aluno fracassa: "[...] o que está ocorrendo" (p. 30), "[...] qual o sentido da situação para ele" (p. 30).

Para Charlot (2000, p. 34), "estudar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a necessidade de aprender e a presença de 'saber' no mundo", porque quando o homem nasce está submetido a obrigação de aprender. Bernard Charlot focaliza suas pesquisas, sobretudo com estudantes da educação básica, já nesta pesquisa, nos preocupamos em investigar a relação com o saber dos/as professores/as da educação básica.

O saber para Charlot implica a ideia de sujeito, de atividade de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e com os outros. Citando J. M. Monteil (1985), distingue a informação, o conhecimento e saber, sendo a informação algo exterior ao sujeito; conhecimento resultado da experiência pessoal ligada às atividades afetivo-cognitivas, é intransferível; e o saber, que é uma informação que o sujeito se apropria, é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos. Charlot (2000, p. 81) destaca algumas definições da relação com o saber a partir de seus estudos:

> A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; (p. 86). A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quando estiver relacionado com o aprender e o saber; (p. 80). Ou sob uma forma mais 'intuitiva': a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação impessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc... ligados de certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

A partir da história de vida, investigamos as lógicas de relação com o saber por parte de professores da rede estadual de ensino de Araguaína. Por que iam à escola quando nos tempos de infância? Quais as narrativas dos tempos de escola? Por que se tornaram professores/as? Quais os relatos sobre a escola como professores/as? Entendemos a partir de Charlot (2000) que essas questões implicam relações de sentido, de desejo e de prazer. O valor do que aprendemos (negativo ou positivo, ou nulo), se desenvolve com o tempo. Pois, "[...] 'sentido' e o 'valor' do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e o valor que o sujeito atribui a ele mesmo

enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)" (CHARLOT, 2001, p. 27).

Essas relações são singulares. Dessa forma, entendemos que cada professor/professora é um exemplar único de ser humano. "Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo em sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira" (CHARLOT, 2000, p. 82).

Charlot (1996, p. 47) investigou a relação com o saber e com a escola dos jovens da periferia em que foi possível constatar que "os jovens dos meios populares pensam a escola mais em termos de futuro do que de saber". Como a pesquisa está em andamento, apresentaremos as narrativas de relação com o saber e com a escola, a partir da história de vida de uma professora da educação básica.

Tardif (2011) nos faz pensar na questão dos saberes docentes, enfatizando que os saberes experienciais são evidenciados pelos professores como os mais importantes para o exercício da docência, pois são construídos nas experiências, ao longo da vida, e sistematizados pelos professores no âmbito do discurso. Segundo o autor, os saberes experienciais são uma integração de outros saberes, como os pessoais e os escolares, que se articulam nas narrativas dos professores quando se referem ao trabalho docente.

Os saberes experienciais para Tardif (2011) têm várias características: são heterogêneos, pois são constituídos por saberes adquiridos de várias fontes, de vários lugares e de diferentes momentos da história de vida e de formação de cada professor/professora; são existenciais, pois estão ligados a experiência de trabalho assim como à história de vida dos docentes, "ao que ele foi e ao que é" (p. 110). Os saberes da experiência também são temporais, "que se constrói no âmbito de uma carreira" (p. 110) e sociais, porque são construídos "pelo ator em interação com diversas fontes sociais" (p. 111).

Também dialogamos com Tuan (2013) para compreender as narrativas sobre os espaços/lugares de formação. Esse autor problematiza a relação espaço e lugar a partir da perspectiva da experiência. Segundo ele, através das experiências, o espaço que se mostra como liberdade se transforma em lugar, aos quais atribuímos valores, sentimentos. Dessa forma, os lugares de formação destacados pela professora foram

construídos a partir de suas experiências, são lugares aos quais atribuem valor e significado.

Para Tuan (2013), os lugares são construídos a partir das experiências dos sujeitos, são onde guardamos nossas memórias. Os lugares são núcleos de valor, em que por meio da experiência passa de espaço a lugar, "[...] um objeto ou lugar atinge realidade concreta, quando nossa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos [...]" (p. 29). Nesse processo a permanência é um elemento importante. O desejo de permanecer nos espaços/lugares de formação pode ser percebido nas narrativas da professora durante a sua história de vida.

DIRECIONAMENTOS PARA ANÁLISE

A partir da subjetividade das narrativas é possível construir e atribuir significados a experiência e, neste trabalho, trazemos a história de vida de Oliveira, uma professora efetiva de geografia da rede estadual de ensino da cidade de Araguaína-TO. A partir de um acordo com a entrevistada, ficou estabelecido o uso do seu sobrenome nesta pesquisa.

Pretendemos analisar mais três narrativas de professores/as em atuação. O critério para seleção está sendo possuir formação superior nas áreas de Letras, História e Geografia e terem ingressado na docência a partir do ano de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 fundamentou a seleção do início do recorte temporal, ao considerá-la um marco na educação brasileira por suas contribuições, principalmente, para a formação de professores.

A história de vida da professora Oliveira pode ser considerada representativa, no âmbito das investigações qualitativas porque, segundo Portelli (1996), cada narrativa é única, mas ela pode representar expectativas e comportamentos de outras histórias de vida, pois a possibilidade trazida por uma experiência está presente no pensamento e no comportamento de outros indivíduos. Assim, acreditamos ser possível trabalhar com a fusão do individual e do social, ou seja, os/as professores/as podem ser considerados "autoridades da narração" (PORTELLI, 1996, p. 63).

Para o processo de análise da história de vida da professora Oliveira, trazemos uma apresentação/descrição de sua trajetória com algumas observações a respeito,

dialogando com os autores sobre os destaques das *narrativas sobre a relação com o saber; a escola e suas experiências como professora.*

A entrevista com a professora Oliveira foi realizada nos dias 1 e 7 de julho de 2016 na cidade de Araguaína-TO, com a duração de 4 horas e 52 minutos. Esta foi armazenada, transcrita e está sendo analisada no processo de construção da dissertação.

PROFESSORA OLIVEIRA: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DE LIBERTAÇÃO

> *Eu morei com os meus pais até os nove anos de idade. É, meus pais sempre viveram da roça, da economia de subsistência, vivia no povoado e utilizava as terras de fazendeiros para plantar roça [...] com nove anos de idade é, uma família pediu para os meus pais para eu ir morar na cidade e estudar. No entanto [...] o intuito principal não era estudar. Com nove anos de idade eu fui morar na casa de família para ser babá [...] eu tinha todos os motivos do mundo para não dar continuidade aos estudos, no entanto, desde criança eu sempre gostei de ler, li muito, eu lia muito e isso me dava expectativa, uma esperança de uma vida melhor, por isso nunca parei de estudar. Na época, normalmente as mulheres saíam, as meninas saíam para trabalhar em casa de família. Na realidade não é um trabalho remunerado [...] usa-se o discurso de que vai para estudar, mas chegou um ponto que nem se estuda e nem se trabalha, se é explorado. Porque eu nunca tive salário, mas nem por isso eu deixei de estudar [...] como é que um pai tem coragem de encaminhar para casa de família, uma criança, uma menina de nove anos? ((choro)). Mas ao mesmo tempo, é, as duras penas, foi uma oportunidade de ter saído e não ter continuado o ciclo de família, de permanecer na roça e de não ter crescido academicamente [...]*[82].

Iniciamos os destaques sobre a história de vida da professora Oliveira com uma narrativa que exemplifica o sentido dos estudos para a entrevistada. Nos anos oitenta, a professora Oliveira teve que sair da casa dos pais para trabalhar como babá na casa de outras pessoas com a justificativa de que seria melhor, pois iria estudar. Esse momento se mostra como marcante na trajetória de Oliveira. Diante da situação a que foi submetida a única saída era estudar, ir à escola e se dedicar aos estudos, mesmo sem tempo e com todas as dificuldades se tornou para ela uma esperança de uma vida melhor. *A relação com o saber e com a escola para Oliveira se tornou uma relação de valorização, de gosto, de prazer, de dedicação.*

A professora Oliveira nasceu em 1975, na cidade de Xambioá, localizada na época no antigo norte de Goiás, atualmente Estado do Tocantins. Nasceu no contexto da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), mas pouco se recorda desse período. O pai se

[82] Os trechos escritos em itálico tem o objetivo de destacar as narrativas da professora Oliveira, assim como as relações com o saber e a escola no decorrer do texto.

mostra uma figura importante em sua vida, analfabeto se apresenta como alguém que mesmo distante continuava ajudando e *incentivando para que continuasse estudando*. Para sustentar os sete filhos, o pai trabalhava nas fazendas de outras pessoas, vendia sacas de arroz, de feijão, de milho.

A primeira escola que Oliveira estudou era localizada na zona rural, num povoado próximo a cidade de Xambioá, escola essa que hoje não existe mais devido às mudanças no ensino e as pessoas do povoado tiveram que estudar na cidade. Depois foi estudar no Colégio Estadual José Bonifácio por cerca de nove anos, onde conheceu a professora Vânia, que era uma professora muito "polida" na História, que explicava bem os conteúdos e suas aulas eram interessantes.

Por volta dos 14, 15 anos de idade ingressou no ensino médio e fez o curso de Técnico em Contabilidade, no período de três anos, em Xambioá. Quando concluiu o ensino médio a família com quem morava ia mudar para a cidade de Araguaína, também localizada no norte do atual estado do Tocantins, uma cidade que já na época era referência para as demais cidades pelo crescimento a partir da construção da Belém-Brasília. Então em 1994, Oliveira muda com a família para quem trabalhava para a cidade de Araguaína novamente com a promessa de estudar, fazer faculdade, "na realidade não era nada disso, era para trabalhar, continuar os serviços domésticos".

Ao chegar a Araguaína e observando os/as estudantes indo para a escola, Oliveira *decidiu que queria estudar novamente*, o que gerou conflito com a patroa, "para que estudar, num já terminou o ensino médio?". Longe da família, em uma cidade maior, estava Oliveira, trabalhando como doméstica sem salário e com uma patroa que falava que estudar era difícil, que já era suficiente o ensino médio, "ela via a empregada, a escrava doméstica dela aos poucos se indo através da educação". Mas Oliveira não desistiu, porque *estudar "era como se fosse uma válvula de escape"*. Então cursou o Magistério no Colégio Estadual Guilherme Dourado na cidade de Araguaína-TO. Lá conheceu a professora Lindalva que lecionava Geografia, professora por quem demonstra respeito e admiração. Foi essa professora que explicou o que era vestibular e que a incentivou e influenciou a cursar Geografia, "ela me emprestou os livros para eu ler, ela me dava dicas, eu saía fugida e ia para a casa dela estudar, pegar mais orientações".

> *A professora Lindalva escolheu Geografia por mim. Ela era formada em Geografia, eu era apaixonada por ela e ela dizia que todos os meus textos [...] apontavam-se para a Geografia e aí ela foi e me deu os passos tudo direitinho, me orientou e eu fiz. Eu amo essa disciplina, tudo que for relacionado a Geografia e ela é muito mais do que se possa ver, do que se possa imaginar. Eu não escolheria outro curso.*

Ao mesmo tempo em que passou no vestibular, passou no concurso, isso por volta de 1994, 1995. Foi selecionada para o cargo de Assistente Administrativo, concurso do estado do Tocantins e, ao mesmo tempo, foi aprovada no vestibular da Universidade do Tocantins - (UNITINS) para Geografia. Em meio a essas conquistas, conseguiu sair da casa onde trabalhava, mesmo com a patroa discordando, "ela sempre falava que era perigoso uma moça morar sozinha e que se eu queria morar sozinha é porque eu não queria 'prestar'", como se morar sozinha fosse algo imoral para uma jovem mulher.

No curso de Geografia se identificou com as questões ligadas a geografia agrária, "questões do homem e a terra", "sempre achava interessante essa questão dos conflitos de terra, das desigualdades, da distribuição de terra, assim da necessidade que o outro tem, o carente tem de ter uma terra, tirar pelo menos o sustento da vida ali". Sobre os professores da universidade, destaca o professor Alberto e a professora Jacira. Teve dificuldades em cartografia, "para mim é um dos conteúdos mais difíceis de trabalhar". Durante o curso, participou do projeto Universidade Solidária, um programa que levava os acadêmicos para outras localidades para conhecer outras culturas, para ter um conhecimento do território brasileiro. Dentre os lugares que conheceu, destaca o Parque Nacional Serra da Capivara, no estado do Piauí. *A universidade para Oliveira representa "um mundo inteiro"*. Concluiu o curso em 1998 e a colação de grau foi "inexplicável", "uma emoção e tanto". *Os pais ficaram orgulhosos da filha, "até hoje ele têm a foto na parede", "eles dizem que sentem muito orgulho de mim".*

A primeira experiência de Oliveira na docência foi na escola Pequena Universidade, onde começou a ministrar aulas no período noturno e, durante o dia, trabalhava como Assistente Administrativo. Dessa primeira experiência destaca um aluno mais velho, o seu Alceu, com quem reencontrou anos depois que ele havia cursado faculdade de Pedagogia. *A relação com o saber e com a escola na vida de Oliveira vai se afirmando após cada experiência, "por mais dura que a vida seja, a*

educação é um caminho viável, um caminho possível de você alcançar patamares na sua vida".

Em 1999 se casou e foi transferida para a cidade de Muricilândia, ainda como Assistente Administrativo. No ano seguinte passou no concurso do estado do Tocantins para professora de Geografia. Teve que se mudar em 2002 para a cidade de Dianópolis no nordeste do estado do Tocantins, quando estava grávida de sua primeira filha. No ano seguinte, conseguiu transferência para Muricilândia, onde trabalhou como coordenadora e professora. Em 2008 se mudou novamente para Araguaína, cidade em que já havia morado. Trabalhou como coordenadora no Colégio Estadual CAIC Jorge Humberto Camargo, instituição localizada no Setor Coimbra, na cidade de Araguaína-TO. Em seguida, até 2016, trabalhou no Centro de Ensino Médio Dr. José Aluísio da Silva Luz (atualmente colégio da polícia militar), localizado no Setor Coimba em Araguaína-TO, em que foi também supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente, Oliveira está trabalhando no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, situado no Setor Araguaína Sul, também em Araguaína e está cursando o Mestrado em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem 40 anos de idade e há 17 anos trabalha como professora.

Notamos que a professora Oliveira passou por muitos deslocamentos no decorrer de sua história de vida, seja na infância, quando saiu da casa dos pais, seja quando se mudou para Araguaína com a família para a qual trabalhava, seja depois por motivos de trabalho e familiares. *Foram deslocamentos que proporcionaram que ela deixasse para trás laços já construídos, e que construísse outros laços nos espaços que logo se tornaram lugares de formação para.* Dianópolis foi uma "experiência marcante", em Muricilândia "eu me sinto em casa". A experiência no PIBID "deu aquela sensação de pertencimento ao colégio, aí quando houve a mudança de sistema me senti desterritorializada". *O retorno a universidade também foi marcante "esse meu retorno a universidade me abriu portas".*

Em 2016, Oliveira passou por uma experiência que marcou a sua vida porque foi a primeira vez em que se sentiu frustrada com a profissão. Quando ocorreu a mudança na escola em que trabalhava, o CEM José Aluísio, que se tornou uma escola militar, "foi impactante na minha vida, pela primeira vez eu senti na minha vida em alguns

momentos vontade de chutar o balde, de desistir, largar, não aparecer mais no trabalho", "eu estava doente Bruna, eu não conseguia falar besteira, palhaçada sabe assim, divertir, eu não tinha mais alegria, eu não tinha mais alegria, era só aquela tristeza. A tristeza ela é estranha, é muito estranha, ela vai te consumindo por dentro". Oliveira não conseguiu se adaptar ao novo regime da escola e isso foi "uma experiência desagradável", "eu me senti desvalorizada". *Mas essa experiência foi aprendizado, "todas as experiências valem a pena na vida da gente".*

Oliveira demostra gostar da docência, a profissão contribuiu para o seu crescimento como pessoa, *"quando eu passo da porta da sala de aula, ali é meu mundo, é meu espaço de crescimento", "eu me sinto maravilhosamente bem dentro da sala de uma sala de aula", "é um mundo de possibilidades dentro da sala de aula".* As situações dentro da sala de aula a mobilizaram para que buscasse formação continuada para resolver os problemas com os alunos. Fez um curso de gênero e diversidade na escola, fez uma especialização em gestão escolar, com ênfase em História e Geografia, uma formação em educação ambiental, um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para conseguir se comunicar com um aluno, "*é interessante as experiências da sala de aula, quando eu te digo que é um universo, é um universo".*

Ela se mostra com postura de quem gosta e está aberta ao aprendizado. Aprende com os colegas, com os funcionários da escola, com os estudantes,

> *Às vezes tu tens um problema em sala de aula que pode acontecer de um coordenador, a diretora ou alguém da gestão te dar uma solução, tu conversa com o porteiro/servente, com a merendeira que às vezes sabe algo que ninguém mais sabe daquele aluno, daquela turma que vai te favorecer e conhecer melhor, e saber tatear é, lidar com a turma e atingir teu objetivo.*

A trajetória de vida da professora Oliveira nos mostra que a formação ocorre ao longo da vida, pois os saberes experienciais narrados por ela trazem a riqueza do universo que é a escola, a sala de aula, a profissão docente.

> *[...] eu estudo porque é uma coisa que me dá prazer, satisfação, gosto. Eu gosto Bruna, eu gosto de estudar, para você ter uma ideia eu nunca passei um ano sem estudar, é verdade. Quando eu terminei contabilidade, aí eu vim para cá [...] eu fiz um ano de magistério. Terminei o ano de magistério, ingressei no vestibular, quatro anos de faculdade. Terminei a faculdade aí fui estudar para concurso, passei no concurso. Aí depois especializações e de lá para cá é, cursos de longa duração. Então eu estou sempre fazendo alguma coisa, estudando, fazendo algum curso [...].*

A relação de Oliveira inicialmente com a escolarização e depois com a formação, encarada de uma forma contínua, perpassa a narrativa que faz de sua vida: *"a educação, é incrível a transformação que ela causa na vida das pessoas", "eu vejo a educação como um meio de mudar, superar, crescer".*

Essa relação com o saber e com a escola, os "estudos", "estudar" e as experiências vividas por Oliveira, possibilitaram a construção de "laços", de "vínculos", de "pertencimento" com as pessoas e os lugares de formação.

> *São experiências marcantes, tanto que assim, a gente acaba criando vínculo [...] o vínculo com o aluno [...] a gente aprende convivência, conteúdo, vivência, vai construindo laços, muitos ficam até para o resto da vida [...] Então deu para construir meu laço de amizade, eu me sinto em casa [...] Não, eu não tenho coragem de largar essa escola aqui não, que passei a me sentir parte da escola [...] Então tu vai construindo laços de pertencimento, vai tomando posse [...] porque assim, quando tu passa a se identificar, a se sentir parte da escola.*

Quando Oliveira sai de um lugar, onde construiu laços, e vai para outro espaço, fica um sentimento de que está deixando algo para trás, vínculos que foram construídos com a convivência, com momentos compartilhados, construídos nas relações com outras pessoas. Mas logo que chega ao novo espaço, começam novas relações, novos vínculos, novos laços e esse espaço, estranho, vai se transformando em lugar, lugar de formação, de experiências, de valor.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA DE OLIVEIRA

Da história de vida da professora Oliveira se destaca a educação como possibilidade de transformação na vida das pessoas, ocorrida também com ela e baseada em sua trajetória de vida e formação, pois, para ela a educação tem o poder de transformar. A relação com o saber discutida por Charlot (2000) se refere ao saber como sentido, como prazer, como desejo de aprender, que vai se consolidando na vida de Oliveira como uma saída. Para não continuar trabalhando sem salário, ela se apegou aos estudos e com o incentivo do pai, que a via de vez em quando, ela não desistiu.

Aos poucos estudar se tornou uma opção em meio às dificuldades, mas também se tornou algo prazeroso, algo que ela gostava de fazer. Ela relatou que não precisava nem de registrar a retirada do livro na biblioteca, porque já era conhecida pela funcionária pela quantidade de livros que lia. A leitura, os estudos, a educação, a

importância que tudo isso teve na sua vida, são coisas que Oliveira destacou durante toda a entrevista. *Percebemos que Oliveira vê a escola em termos de futuro, assim como os jovens estudados por Charlot (1996), mas também enxerga a escola em termos de saber.*

Oliveira não falou sozinha durante a narrativa. Ela dialogou com o pai, figura importante em sua vida; com alguns/mas professores/as, que foram marcantes em sua trajetória; e outras pessoas que dividiram experiências e que contribuíram para a sua formação. *Como destacam Charlot (2000) e Tardif (2011), os saberes são construídos na relação com os outros. Os outros são: família, professores, alunos, amigos, colegas de trabalho etc.* Tardif (2011, p. 167) afirma que "ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações".

Ao longo desta breve apresentação da história de vida da professora Oliveira foi possível acompanhar situações de vida, encontros e desencontros, pessoas significativas etc. Para Josso (2004, p. 64), esses elementos "[...] começam a desenhar os contornos da singularidade de um percurso de formação, e começam a evidenciar aprendizagens, momentos-charneira [momentos importantes, marcantes] e desafios que atravessam; valores ou valorizações que orientaram escolhas, bem como preocupações e temas recorrentes".

A escola e a sala de aula se destacam como lugares de formação construídos a partir da experiência de Oliveira, são nesses e desses lugares que a professora guarda memórias, atribui valor, demonstra sentimentos. São núcleos de valor que por meio da experiência passa de espaço a lugar "[...] um objeto ou lugar atinge realidade concreta, quando nossa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos [...]" (TUAN, 2013, p. 29). A permanência é um elemento importante quando nos referimos ao lugar. A saída de um lugar para outro pode trazer tristeza, mas segundo Tuan (2013, p.183), com a "destruição de um 'centro do mundo'", outro lugar passa a ser esse "centro do mundo".

Já percebemos que as experiências pessoais e escolares são importantes para a compreensão do processo de formação da professora Oliveira. Isso porque, como afirma Tardif (2011), os saberes experienciais dos professores não são baseados apenas no

trabalho em sala de aula, mas em concepções de ensino e de docência que são herdadas da história escolar dos sujeitos. Dessa forma "a formação docente começa muito antes da escolha da profissão ou do ingresso nos cursos de formação inicial" (BRAGANÇA, 2012, p. 211), as experiências dos tempos de escola, ao longo da infância e juventude se constituem referências que vão compondo saberes sobre a profissão, sobre a escola, sobre a sala de aula etc.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As considerações empreendidas até o momento são parciais, pois a pesquisa encontra-se em construção e ainda serão analisadas mais três entrevistas de professores/as para melhor compreender a relação deles com o saber e com a escola, a partir de suas histórias de vida e formação. O percurso de realização desta pesquisa vem nos mostrando que trabalhar com histórias de vida nos possibilita dar visibilidade às histórias de professores/as que são singulares, mas que ao mesmo tempo tem representatividade em relação a outros sujeitos (PORTELLI, 1996). Para exemplificar esse processo, trouxemos alguns elementos da história de vida da professora Oliveira.

Notamos que as narrativas de Oliveira evidenciam a valorização da educação e da escolarização. Quando Oliveira narra que "a educação é um caminho de libertação", entendemos que em sua história de vida está presente uma relação com o saber. Os aprendizados que Oliveira se apropriou durante sua trajetória de vida e suas narrativas mostraram como proporcionaram o sucesso escolar. A história de oliveira, muitas vezes perpassa pela sua história de escolarização. *Assim, podemos pensar que Oliveira enxergava e enxerga a escola como futuro, sair das dificuldades que enfrentava, mas também em termos de saber, e isso se exemplifica no decorrer da entrevista quando ela quer nos mostrar que sabe e que gosta de Geografia.*

Oliveira também narra sobre alguns espaços/lugares de formação, espaços esses que ela considera como importantes em sua trajetória. As narrativas de pertencimento exemplificam a importância desses lugares. Nas narrativas sobre esses lugares de formação outros sujeitos dialogaram com a professora, mostrando a importância das experiências familiares e escolares. Experiências essas que são significativas e

influenciam nas relações dos professores em seu trabalho. Notamos que os contextos geográficos e afetivos representam marcos na trajetória de vida e formação de Oliveira.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores*: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução Neide Luzia de Rezende. *Cad. Pesquisa.* São Paulo, n.97, p. 47-63, maio 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Tradução Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Tradução Ingeborg K. de Mendonça e Carlos Espejo Muriel. *Tempo.* Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72.

_____. *História Oral como arte da escuta*. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. História Oral e poder. Tradução Luiz Henrique dos Santos Blume e Heliana de Barros Conde Rodrigues. *Mnemosine*. Vol. 16, nº 2, 2010. p. 2-13.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Tradução Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar*: a perspectiva da experiência. Tradução Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

Fontes primárias

Entrevista de História de Vida da professora Izarete Oliveira realizada nos dias 1 e 7 de julho de 2016 em Araguaína-TO.

REVISITANDO A PRAÇA DIOGO JARDIM ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL

Aragoneide Martins Barros
Rosemary Negreiros de Araújo
Jocyleia Santana dos Santos

Resumo. A proposta consistiu em revisitar uma experiência da praça Diogo Jardim, na cidade de Miracema do Tocantins (TO) através do uso da história oral como um recurso pedagógico em sala de aula. Esse recurso permite desenvolver nos alunos novas habilidades de leitura e escrita, além de estimular-lhes a criatividade e conectá-los às suas comunidades. A experiência objetivou compreender a opinião dos moradores sobre o lugar e os fenômenos vivenciados na localidade ao longo do tempo. A praça é considerada como lugar de descaso, de vandalismo, mas também de boas recordações, pois é onde os primeiros ocupantes criaram os filhos e enfrentaram batalhas e dificuldades para a sua sobrevivência, como as advindas de duas grandes enchentes (1980-1981 e 1992). Já na percepção de moradores atuais, a praça é vista como um espaço de lazer, o que nos levou a concluir que as vivências e as experiências sociais são ressignificadas no tempo e na história dos indivíduos.

Palavras-chave: Estudo de praça pública. Memória de moradores. História oral.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete acerca de uma experiência que sinaliza como as práticas metodológicas em disciplinas de licenciatura podem enriquecer a formação do graduando, na medida em que contribuem para o entrelaçamento entre a teoria e a prática.

Este texto é fruto de uma experiência realizada no curso de Pedagogia no campus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História. Na ocasião, estudamos as praças públicas da cidade de Miracema do Tocantins-TO. A pesquisa permitiu reflexões sobre os aspectos socioeconômico, cultural e político da cidade em questão, a partir da narrativa de moradores do entorno dessas praças.

A praça é um espaço urbano delimitado e muito fácil de ser identificado em qualquer cidade, mesmo com as modificações provocadas pelas administrações públicas sucessivas, que deixam suas "marcas" na memória do espaço, e as constantes interferências da coletividade. A forma de vida cotidiana manifesta-se na praça através de pichações, rastros na grama, detritos, variadas agressões e alterações nos seus

símbolos e nos serviços de infraestrutura, tais como iluminação, banheiros, jardins, telefones e bebedouros (POSSAS, 1993).

A Praça Diogo Jardim possui, além dos bancos para sentar, uma quadra onde ocorrem eventos festivos do bairro, como a prática do futebol. Mas o local tem poucos equipamentos e a iluminação é bem precária. Nunca existiram telefones, banheiros ou bebedouros, mas a praça é apreciada pelos moradores, principalmente pela juventude.

No passado, essa praça era denominada Praça dos Operários e também Praça dos Trabalhadores. Ela está situada na parte baixa da cidade, área central. Foi atingida por uma grande enchente ocorrida no rio Tocantins, entre os anos de 1980 e1981 e também em 1992. A população de seu entorno é formada em sua maioria por migrantes, razão que explica nosso interesse pelo estudo.

Lugar do cotidiano e da história local a partir da memória

As discussões sobre lugar e praça pública remetem à história local, quando dialoga com o cotidiano, uma vez que a história local geralmente se liga à história do dia a dia das pessoas. Segundo Circe Fernandes Bittencourt (2004, p. 168), as pessoas comuns são "[...] participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelece relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado".

Já a questão da memória, diz Bittencourt (2004, p. 169), "[...] impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local". A autora enfatiza ainda que "[...] além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os 'lugares da memória', expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico". É nesse sentido que Bittencourt menciona que "[...] os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo" (BITTENCOURT, 2004, p. 169).

Mas a memória não pode ser confundida com a história, pois, conforme assinala Bittencourt (2004, p. 170),

> As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. As dos velhos e de pessoas que estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento. Mas nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história.

A memória é objeto de análise de estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Em seu estudo *Memória e Sociedad*e: *lembranças de velhos* (1994), Ecléa Bosi, ao analisar a memória de homens e mulheres idosos, estabelece um diálogo teórico com os principais estudiosos dessa temática. A autora centra sua discussão no conceito de memória sonho ou imagem-lembrança de Henri Bergson e nas reflexões da memória como estatuto social de Maurice Halbwachs.

A partir da reflexão de Halbwachs sobre os "quadros sociais da memória", Bosi ressalta que as relações não ficam "[...] adstritas ao mundo da pessoa (relações entre corpo e espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais". Desse modo, a memória do indivíduo depende dos relacionamentos que ele estabelece "[...] com a família, com a classe social, com a escola, a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo" (BOSI, 1994, p. 54). Nesse sentido, a memória da pessoa encontra-se amarrada à memória do grupo. E é essa memória coletiva a esfera maior da tradição de cada sociedade.

Outra questão fundamental no estudo da memória que aqui destacamos é a percepção de que não é possível afirmar que exista um caráter espontâneo, livre e onírico da memória, ou seja,

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho... A lembrança bergsoniana, enquanto conservação total do passado e sua ressurreição, só seria possível no caso (afinal, impossível em que o adulto mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais da sua infância) (1994, p. 55).

No estudo em questão, foi possível percebermos claramente as diferenças entre história e memória. Bittencourt (2004, p. 171) já alertava para o fato de que se deve ter bastante cuidado com o estudo da história local em relação à identificação do conceito de espaço. Para o autor, é comum falar em história local como a história do *entorno*, do mais próximo, do bairro ou cidade. Em sua reflexão, faz referência a Milton Santos sobre a importância do conceito de lugar, que, para este autor, deve ser compreendido somente de forma dialética, levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas, e concebido como uma produção histórica (BITTENCOURT, 2004, p. 171).

Pelos caminhos da pesquisa

Para a fundamentação do estudo, foram realizadas leituras de textos voltados para a relação entre o ensino de história e a memória. A partir do projeto de pesquisa, foi elaborado um roteiro de estudo voltado para a história da praça, sua localização, os moradores do local e seus cotidianos, assim como as mudanças locais ocorridas no decorrer dos tempos. O uso da entrevista oral como método de pesquisa foi fundamental, porém antes ocorreu a procura de fontes escritas, iniciando-se pela busca na prefeitura municipal, embora sem êxito, pois nem mesmo a planta da praça existia. Desse modo, foi necessário recorrermos aos antigos moradores em busca de informações e de fotografias, as quais foram utilizadas na elaboração de um vídeo sobre o tema.

Adotamos inicialmente a observação simples, caracterizada por aquele momento em que o pesquisador permanece como "um espectador "alheio" à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar", observando de forma espontânea o que ocorre. Essa observação é semelhante ao trabalho realizado pelos jornalistas na reportagem, embora, posteriormente, haja a preocupação de analisar e sistematizar a obtenção dos dados. A escolha desse método se deu pelo fato de a observação ser muito rica para o estudo da vida social, do cotidiano, dos hábitos e das relações sociais (POSSAS, 1988).

Neste estudo, a elaboração de um vídeo sobre as praças públicas de Miracema do Tocantins foi uma grande motivação para o aprofundamento da investigação. Nesse sentido, as entrevistas com antigos e novos moradores do local, as fotos cedidas, além de desenhos que sugerem o lugar antes da construção da praça, deram visibilidade às vozes desses moradores.

Neste estudo, levando-se em consideração a história de vida da maioria dos sujeitos (moradores e ex-moradores da praça), definiu-se pelo destaque para a migração dos sujeitos que moraram ou ainda moram no entorno da praça, já que a maioria dos entrevistados é migrante.

O método de pesquisa da história oral temática, por meio de entrevista, foi fundamental nesta investigação tendo em vista que a entrevista possui característica de depoimento, não abrangendo necessariamente a totalidade da existência do informante. Sendo assim, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando

divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo, (FREITAS, 2002).

A utilização da História Oral temática realizada por vários sujeitos acerca de um assunto específico foi importante porque permitiu aos depoentes falarem, narrarem suas experiências. Esse método traz à tona outras informações além das anunciadas pela pergunta pré-elaborada, assim como informações que ora divergem ora convergem para um mesmo ponto.

A temática enfocada, no estudo da Praça Diogo Jardim, esteve direcionada para as seguintes questões colocadas aos entrevistados:

- motivo que os levou a morar nesse lugar;
- migração;
- experiência de vida;
- origem;
- possível mudança de vida em relação ao antigo lugar de onde vieram;
- acontecimentos que presenciaram na praça, como, por exemplo, a grande enchente ocorrida na década de 80.

As questões elencadas acima funcionaram como eixo central dessa experiência de estudo, as quais contribuíram para o direcionamento da pesquisa, que se deu através de um guia de entrevistas, a fim de promover o diálogo com os moradores do lugar, conforme se verá no próximo item.

Diálogo com as experiências de moradores e ex-moradores

As entrevistas com moradores e ex-moradores evidenciaram, portanto, temas sobre migração, sobre o motivo da vinda deles para as imediações da praça e as circunstâncias de como vieram, e sobre outros acontecimentos, como a enchente que ocorreu no início da década de 1980.

A partir dessas narrativas, é possível visualizar uma Miracema do Norte ainda na década de 1950, com ares bem rurais. Optou-se por registrar os depoimentos dos entrevistados na íntegra, sem submetê-los, portanto, a correções gramaticais:

> Vim para cá em 53 para essa cidade aqui, aqui só era mato, não tinha praça não, era apenas mato. Eu construí essa casa aqui dentro do mato, tinha essa quadra aí que eles disseram que era praça dos operários, mas aí eles não fizeram a praça dos operários não, fizeram foi essa aí do jeito que ta aí (Antônio Pires da Silva – Morador desde 1953).

Nesse contexto, a praça, à época com muito mato e de apenas uma quadra, ainda era chamada Praça dos Operários e também Praça dos Trabalhadores. Um outro morador nos contou a seguinte história:

> Eu vim para cá a atenção de educação de filhos que é lá do mato para eles não ficar que nem eu, cheguei aqui em 1972, vim do município de Pedro Afonso, vim pra que cheguei, arrumei esse ponto aqui e passei a morar definitivo, mas quem ficava cá era só a veia mais os filhos, porque minha vida era de fazenda em fazenda. Essa época que eu cheguei aqui de 72 essa praça era só uma marmelada que tinha não esse aprontamento aqui não, com essa passada de cá melhorou por uma parte, mas derrotou outra aqui só era mato, mas era satisfativo por uma parte, pelos festejos as reuniões que tinha aqui, que tinha que fazer de cá. Agora terminava ficava uma cachaça, uma emboança de um pessoal de cá e passava gritando a noite todinha aquilo me deformou, essa passada me deformou. Ficou, mas criei minha rapaziada aqui, eduquei o quanto eu pude e deles até foi e outros que não quis nada, mas eu não tenho culpa eu pelejei bastante, passa terminou que eu saqueei disso aqui, arrumei uma chácara pra ver se eu descansava o juízo um pouquinho, passei para essa chácara daqui a 10km, tô de lá, mas nunca arredei daqui, já tive com esse ponto de aluguer, uma hora eu vendo com pouco eu não vendo, porque tem uma amizade esse ponto de cá, eu tenho uma amizade, foi onde eu criei minha rapaziada, onde eu passei dificuldade foi nesse ponto (Sr. Antonio Silva).

Percebe-se pela fala desse morador que a razão de sua vinda e de sua família foi a preocupação com a educação escolar dos filhos. Ele enfatizou que embora alguns dos filhos não tenham se interessado em estudar, houve esforço de sua parte nesse sentido. Sua chegada ao lugar se deu em 1972, quando a praça era ainda repleta de vegetação. As edificações agora existem na praça são provenientes de sucessivas administrações, principalmente as últimas, que edificaram a quadra, os jardins e os bancos.

O morador ainda afirma que a movimentação e o barulho da praça nos últimos tempos o perturbavam, de modo que ele ficou cansado e mudou-se de lá para uma chácara. Mas não vendeu a casa, dando a entender o apego pelo lugar, tendo colocado para aluguel, mas afirmou: “uma hora eu vendo com pouco eu não vendo, porque tem uma amizade esse ponto de cá, eu tenho uma amizade, foi onde eu criei minha rapaziada, onde eu passei dificuldade foi nesse ponto”.

A vida desses entrevistados não foi tranquila, e um dos fenômenos que tirou a tranquilidade dessa população do entorno da praça foi uma enchente ocorrida no começo da década de 1980, conforme fica evidente na fala do Sr. Antônio:

> Naquela passada de 80 a 81 foi a jogada dessa enxurrada do Tocantins, acabou tudo, só fiquei com o lote e um pé de manga só. A altura da água veio até essa posição bem aqui, eu tive aqui nessa ribanceira até que a casa viajou, ai eu endoidei a cabeça. Saí, pelejei aí daqui fomos para onde hoje é o quartel, só saímos para esse quartel tiro de guerra aí a água já tava panhando

> aqui, assim essa oréula de lá mais que a de cá, isso aqui só ficou esse vieiro aqui, daqui até sair lá de runde do posto veio. Aí mexe e vira passamos daí, e mudamos lá para porta onde era aquela rodoviária veia, fiz acampamento daí foi que Sebastião Borba que era nesse tempo, quebrou essa marmelada toda, esse carraço aí que é isso aí era lugar de nós caçar peba, só tinha maniçoba, mas ele arrumou tudo, aí pra esse pessoal. O primeiro aqui foi arrumado foi o setor Santa Filomena. E eu saí daqui e fui pra lá, de lá fui para uma roça colher um arroz que eu tava com ele maduro, levei minha rapaziada todinha, e aqui nessa passada desse dia, o que tínhamos de comida para nos comer nesse dia só era a boca, não tinha outro trem não (Sr. Antonio Silva).

Além dos problemas e enfrentamentos do cotidiano, ocorreu a grande enchente, um fenômeno natural que impulsionou a migração interna, dessa vez fugindo das águas. A cidade não dispunha de estrutura para acomodar as famílias que foram atingidas pelas águas e que tiveram muitas perdas materiais. O lugar onde acamparam não era urbanizado, as barracas de lonas ou plásticos foram erguidas no meio da vegetação rala do cerrado, geralmente próximo aos pés de pequis. Esse lugar é hoje a cidade alta, urbanizada e com muitos bairros. Mas o corre-corre, os transtornos e as perdas dos que vivenciaram a enchente nunca foram esquecidos.

> Quando veio a enchente cobriu tudo, quando cobriu ali nós desligamos todinha ela antes de pegar os aparelhos, desligamos o transformador, desligamos tudo, tudo desligado. Aí quando recuperou a cidade baixa, ali parecia uma cidade sem ninguém, aí nós voltamos de novo e recuperamos tudo de novo a cidade. A praça já existia lá só que não tinha nome, o nome veio depois na época de Sebastião Borba é que colocaram esse nome Diogo Jardim né. Lá era totalmente largada, lá era uma praça, mas não tinha nada assim de rua não, não tinha nada só o campo mesmo ali, mas só que nos sabíamos que era uma praça e usada pela prefeitura (Domingos Serafim dos Reis).

Percebe-se que esse morador perdeu tudo com a enchente, e ele enfatiza e mostra a altura que a água alcançou em sua casa e como ele perdeu a casa que possuía com essa cheia do rio Tocantins de 1980 para 1981“a água veio até essa posição bem aqui, eu tive aqui nessa ribanceira até que a casa viajou, ai eu endoidei a cabeça”. Esse mesmo entrevistado fala da ausência de condições estruturais locais, que os deixavam sujeitos à chuva e ao frio:

> Lá não era barraco, era naquele tempo do pé de piqui, e que muitas vezes quando vazia frio a noite cobria aqueles pequeninos com um plástico, deram um plástico pra gente fazer aquelas cazipa, mas não tinha com que porque não tinha madeira para enficar e ninguém podia sair do ponto, com medo dos trem que tinha, era gente! O pessoal da Miracema naquela época que foram fazer monte lá. Nós ficamos lá uns 15 dias, quando nós voltou um bocado dessa rapaziada que morava aqui não vieram mais para cá, já foram para o setor Santa Filomena que já tava arrumado, disseram que não vinha mais para cá, porque vinha outra enchente para tomar de nós de novo. Eu voltei aí

> ficou, isso foi da era de 80 para 81, quando foi em 91 veio outra, que essa veio com essa posição bem aqui oh. Mas eu já tava com a casa feita, aí não derrubou, mas porque essa aqui já era de tijolinhos, aí ficou passei para casa de uma filha aqui no alto, que quando ela saiu, antes que ela acabasse de sair eu corri em cima e disse, você foi quem veio enlamear minhas coisas, pois você é que vai me ajudar a limpar, passava pra li, enchia os baldes jogava nas paredes pra ir lavando aquela lama que tinha. Trabalhei, pelejei até que construí de novo passei pra dentro rodei e estou até agora, tô de cá, mas visito, toda semana que eu venho eu visito. Essa praça no outro tempo, o nome dela era praça do trabalhador, que foi indo hoje eu sei o que eles estão marcando nela (Sr. Antônio Silva).

Nesse período pós-enchente, muitas das famílias que haviam perdido seus bens ficaram nos acampamentos e decidiram construir suas vidas a partir deles. Com o tempo, construíram suas casas e não quiseram mais voltar para perto do rio, ou mesmo para a chamada cidade baixa.

A enchente virou uma espécie de marco histórico para os moradores da Diogo Jardim e para outros moradores também. Perguntados sobre quando a praça foi construída, logo responderam:

> Foi depois da enchente, ele tinha ganhado a política há pouco tempo e o povo tava em cima dele desesperado, pois não tinha aonde morar, aí ele alimpou lá no alto e o povo mudou tudo para lá pro alto, aí ele fez essa pracinha bem aqui (Coraci Pires da Silva – Moradora desde 1953).

> Fizeram essa praça aí em homenagem ao senhor Diogo Jardim. Era lâmpada redonda grande, tinha umas três, quatro lâmpadas bem aqui na frente, tinha lá no final, lá rente à casa deles, lâmpadas tudo grandes aí os malandros vieram e quebraram as lâmpadas todinhos, acabou a iluminação da praça, a praça tá toda escura (Manoel Pires da Silva).

Os moradores lembraram que a construção da praça se deu na gestão do então prefeito Sebastião Borba (1989-1991). Lembraram da beleza que era a iluminação, cujas lâmpadas se destacavam por serem grandes e iluminarem bem, e se entristecem ao falar sobre atos de vandalismo e a destruição do patrimônio público, enfatizando que "as molecadas vinham passando, ali levavam assim o pau e quebravam a lâmpada (pah) de tão baixo que era, era baixo bonito, isso aí era tudo claro" (Antônio Pires).

Mas porque a Praça dos Trabalhadores ou dos Operários passou a se chamar Diogo Jardim? Como ocorreu a mudança de nome, houve consulta popular? Fizemos esse questionamento e tivemos a seguinte resposta:

> Não é de meu conhecimento. O dia 1º de maio que é o dia do trabalhador, eles vinham comemorar essa partida aqui no ponto de cedo eles vinham, aí eles iam terminar pra lá, mas o começo era de cá. Agora porque eles revoltaram e passaram a Diogo Jardim, não é de meu conhecimento. E de hoje é escrito assim Praça Diogo Jardim, mas eu não sei como foi que eles

> arrumaram, naquele tempo que era marmelada, era uma capoeira, mas era uma beleza, podia chegar e ficar na sombra, era tão beleza, melhorou o jeito, ela quando eles chegaram eles luminaram ela, teve energia que luminou, e essa rapaziada que ficava depois do festejo fizeram uma extravagância que acabou, mataram essa energia todinha aí, quebraram tudo, virou um trem, pra isso aí tá o conhecimento dessa outra rapaziada mais velha bem aí.

O poder público geralmente homenageia a classe política e as elites. Enquanto a praça não possuía infraestrutura, era conhecida como dos Trabalhadores ou dos Operários, pois era o lugar em que era festejado o Dia do Trabalho. Mas quando ela ganhou status de praça bem iluminada e construída, já não podia ser mais dessa camada da população, pois só podia ser dos operários, que não possuíam meios de produção, quando era desprovida de edificações.

Antes da construção da praça, o lugar era de muito vandalismo. Segundo um morador, "quando foi um dia botaram fogo nisso aí, até ficaram dizendo que eram os vizinhos, mas foram os mesmos daí, botaram fogo que nesse dia nós ficamos com medo porque metade dessas casinhas era de palha com medo de queimar. Por isso a construção da praça foi motivo de muita alegria para esses moradores. Os maiores elogios foram para o tipo de iluminação, porém, logo relembraram as atitudes dos vândalos, quando quebraram as lâmpadas. Outro grande incômodo para eles é a falta de esgoto "que joga água de lá para cá, que nós reclamamos há muito tempo, mas não podíamos dar jeito".

Portanto, os problemas de infraestrutura continuam a incomodar, mas dizem os moradores que apesar disso tudo melhorou muito com a praça, a começar pelas árvores plantadas; a reclamação é que faltam as luzes. Mesmo assim, dizem que melhorou porque hoje está tudo asfaltado.

Revisitando a praça anos depois...

Voltamos à praça após sete anos e tudo parecia estar do jeito que a encontramos desde a primeira vez. Era um final de tarde e algumas pessoas em suas casas, sentadas nas calçadas. Na praça, na quadra, parecia que tudo havia "parado no tempo", alguns rapazes jogavam futebol com uma iluminação bastante precária de apenas um refletor iluminando o lugar.

Fizemos uma volta pela praça e do outro lado, avistamos a casa das gêmeas, Dona Coracy e Dona Coraly, estavam como de costume sentadas na calçada. Uma cena

que repete por anos a fio, todas as noites, estão elas lá sentadas, observando o que se passa ao redor e conversando. Em seus quase noventa anos de lucidez e muita disposição para a conversa. Contaram-nos sobre os moradores que já morreram e os que ainda vivem. Os que mudaram de lá, os que reformaram suas casas. Relembraram a forma como chegaram ao antigo Goiás, hoje Tocantins, com a família vinda do Maranhão montada em lombo de burro. Outra parte do percurso fora feito de barco, em tempos de cheia dos rios.

Em seguida elas relembraram sobre as duas enchentes do rio Tocantins, em Miracema do Norte. Na ocasião, tiveram que mudar de casa às pressas da antiga casa feita de taipa e coberta de palha. Narraram ainda sobre a população que habitava a parte mais baixa da cidade, tiveram que mudar-se para a parte mais alta, lugar onde hoje é o bairro Filomena.

Nessa ocasião a praça era somente o espaço coberto com muito mato e pés de pequi, onde as crianças brincavam de esconde-esconde e de outras brincadeiras. Em nossa primeira investida pela pesquisa quase tudo isso fora narrado e agora elas rememoram, após esses anos que já se passaram. E mesmo após tudo isso, afirmam que a praça continua a mesma, quase nada mudou, permanece à meia luz. Uma praça de bairro que nasceu como a praça dos operários, ou dos trabalhadores, é só mais uma das praças públicas que vivem no esquecimento.

Mas as histórias em seu entorno, essas sim, elas continuam vivas e são aguçadas com a nossa chegada. Instaladas na calçada, pudemos ouvir o filho de Dona Coracy, que com a palavra trouxe-nos suas lembranças sobre a praça. São lembranças de quando menino que presenciava as lavadeiras do lugar subindo e descendo a rua com as bacias de roupas para lavar no Correntinho, suas lembranças vão além da praça e ele narra sobre quando foi professor na zona rural de Miracema.

Outras moradoras contam suas histórias sobre a praça e os depoimentos são parecidos. Dona Socorro diz que:

> Isso tudo aqui era mato, essas ruas (é porque eu não sei as eras) na época do Mário Cavalcante o meu esposo trabalhou com ele. Isso aqui era só lama, o povo chamava isso aqui de rua do brejo, era só lama não tinha asfalto. Aí essa rua aqui encheu todinha só de casinha de palha que ele deu os lotes pro pessoal. Bem aqui onde é a casa do Biraci era o lugar deu plantar feijão, mandioca mais a Vitalina. Bem aqui era o lugar de nós colocar o forno e fazer farinha.

Percebemos nas lembranças desta moradora as transformações ocorridas naquela localidade, ao resgatar na memória momentos de trabalho vivenciados ao lodo de companheiros de luta. Dona Socorro narrava sua história apontando para o chão e para as casas que no passado era local de plantio para consumo. Nota-se ainda na citação como se deu a ocupação do lugar, através da distribuição dos lotes.

Outra mudança, é que o interior da praça era utilizado no passado para realização de festas juninas (quadrilhas), hoje em dia apenas os ensaios são feitos nesta praça. Um dos motivos para esta mudança foi à decisão da promotora de justiça de Miracema do Tocantins que proibiu a realização de festas com som em locais abertos, como podemos perceber na fala desta moradora.

> Tem assim quando eles querem, já teve culto ai dentro, agora está tendo ensaio de quadrilha, o ensaio é ai, mas as festas não é ai mais. E os idosos vêm para ai também fazer quadrilha, mas é uma festa que é ligeira. E agora depois que proibiram não vem mais ninguém, só ensaio mesmo. (Coralina Leite Medrado).

Quando questionamos acerca dos benefícios que a praça Diogo Jardim proporciona, ouvimos o seguinte relato de uma moradora que vive no entorno da praça.

> Não, não traz benefício nenhum, para mim mesmo não. Porque eu não tenho nada haver com as coisas lá. Só para as minhas crianças, quando eu tinha menino mais pequeno que eu achava muito ruim, porque o povo ai usava muitas coisas, e eu botava meus meninos lá pra traz para não ficar sentindo aquele cheiro, mas a gente pegou a orar, orar até que manerou mais tem tempo que é assim chega e torna a sair, chega e torna a sair. (Coralina Leite Medrado).

A partir dos relatos foi possível percebermos que a praça da forma como está acaba não contribuindo positivamente ou significativamente para os moradores do seu entorno. Pois, ao serem mal administradas e conservadas, esses espaços públicos acabam se transformando em locais favoritos como pontos de prostituição, e uso de drogas sejam elas lícitas ou ilícitas.

A praça é um local público, cuja função social é estimular o convívio entre as pessoas. Elas podem também funcionar como espaço educativo, e no caso da Diogo Jardim, ela favorece a socialização através das atividades do futebol. É também um lugar de memória, ela favorece e estimula as lembranças, como as da infância e adolescência, de quem frequentou a praça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo deixou claro que há possibilidades de realização do exercício da pesquisa em diferentes espaços de produção do conhecimento, como, neste caso, o da sala de aula, em uma disciplina. No entanto, deve haver empenho e compromisso por parte de docentes e discentes, além de um potencial criativo por parte do pesquisador.

A pesquisa em disciplinas durante a licenciatura pode promover/gerar diferentes saberes, o que contribui com a formação do graduando, seja na produção de trabalhos científicos seja no desenvolvimento de projetos, os quais poderão contribuir para a continuidade da formação do professor. Portanto a pesquisa possui um aspecto propedêutico, podendo servir de base para outras pesquisas mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBUÉS, Margareth P. A Migração e a Construção de uma (Nova) Identidade Regional:Gurupi (1958-1988). In: GIRALDIN, Odair. (Org.) *A (Trans)formação Histórica do Tocantins*. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: Procedimentos e Possibilidades.* São Paulo: Humanitas; USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6936360/Historia-Oral-Procedimentos-e-Possibilidades-Sonia-Maria-de-Freitas>. Acesso em: 23 ago. 2010.

MARTINS, Dora; VANALLI, Sônia. *Migrantes.* São Paulo: Contexto, 1994.
MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde,* 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

POSSAS, Lídia M. V. Rastreando pistas - a observação nas praças da cidade. In: Memória e Historiografia: dossiê ensino de História. *Revista Brasileira de História,* São Paulo, ANPUH, v. 13, nº 25/26, ago/98.

SER PROFESSOR NA COMUNIDADE INDÍGENA XERENTE: PROJETO DE PESQUISA SOBRE O COTIDIANO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Eder Ahmad Charaf Eddine[83]

RESUMO: Compreender a constituição do sujeito, principalmente, do sujeito professor, requer um estudo que contemple o seu fazer cotidiano e a suas representações sociais. O intento de nossa proposta, que é um projeto ainda em andamento, é perscrutar a constituição do sujeito professor inserido em uma comunidade indígena no Tocantins, mais especificamente, a comunidade Xerente, localizada, aproximadamente, à distância de 70 km de Palmas, capital do estado, com 56 aldeias entre o Rio Tocantins e o Rio Sono. A proposta do projeto será a de investigar a constituição do ser professor no ambiente indígena irá resgatar sua história e sua relação com o ambiente, compreendendo seu fazer cotidiano e suas práticas. Utilizaremos como metodologia a teoria da Representação Social alinhada com a técnica da História de Vida e o arcabouço teórico para as análises será constituído a partir de teorias sócio-históricas, que compreendem que o sujeito professor é social e historicamente construído e seu fazer é singular e universal, mesmo estando em um contexto específico. Até o momento realizamos uma pesquisa bibliográfica nos principais bancos de dados online. Como resultado preliminar identificamos que são poucos os estudos sobre a educação escolar Xerente e que as pesquisas estão relacionadas com questões de gênero, de espaços e com as lendas e mitos.

PALAVRAS-CHAVE: Constituição do sujeito; Etnia Xerente; Cotidiano Escolar Indígena.

INTRODUÇÃO

A presente proposta busca investigar a constituição do sujeito e do ser professor na comunidade indígena Xerente, constituição intimamente ligada ao tempo e ao espaço dos sujeitos. No caso dos Xerente, este tempo e espaço é o da sua comunidade, que está localizada entre o Rio Tocantins e o Rio Sono, com uma população de aproximadamente 2.857 pessoas, distribuídas em 56 aldeias, das quais 1.443 pertencem ao sexo masculino, e 1.414, ao sexo feminino. Essa comunidade reside em duas áreas de demarcação indígena, chamadas de Reserva Xerente e Reserva Funil, a 70 km ao norte de Palmas, capital do Tocantins (MILHOMEM, 2010). Atualmente, há 44 escolas de Ensino Fundamental e uma escola de Ensino Médio, esta denominada de Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã (CEMIX).

[83] Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: eddine@usp.br

Poucos são os estudos sobre esse povo. Segundo Milhomem (2010), as pesquisas feitas com a comunidade estão voltadas para a relação com a língua e sua utilização e, mais escassas, ainda, são as pesquisas que abordam a educação dessa população. No trabalho citado, a autora analisa as representações sociais de gênero e as expressões de violência simbólica no cotidiano do trabalho docente no interior da comunidade indígena Xerente. O resultado de sua pesquisa informa que as práticas de vida das mulheres Xerente se constituem a partir da coabitação de permanências, categoria que explica ser a convivência com a reprodução de posições de gênero bastante tradicionais e as mudanças a partir do maior nível de escolarização, assumindo novos papéis políticos, no trabalho, na economia familiar que abrem possibilidades para a condição feminina. A estudiosa relata que essas mulheres constroem uma identidade em conflito: ora se orientam por valores da cultura tradicional, ora se orientam por valores da cultura ocidental capitalista. Para a autora,

> De um lado, fatores como a maior escolarização das mulheres, a assunção de novas atribuições políticas, no trabalho, na economia familiar, abrem possibilidades para ampliar os direitos e a cidadania. Por outro lado, os papéis masculinos mais tradicionais são reafirmados e enaltecidos nos discursos de homens e mulheres, na mesma proporção em que a crescente importância das mulheres na organização social e política tende a ser minorada. (MILHOMEM, 2010, p. 8)

Em pesquisa sobre a questão de gênero na comunidade Xerente, Sifuentes (2007), apoiada na abordagem dialógica dos fenômenos psicológicos, alerta que a posição da mulher na comunidade amplia para novas zonas de possibilidades devido a fatores de maior escolarização e na relação com o consumo. Segundo a investigadora, ao mesmo tempo em que a condição feminina se abre para novas possibilidades, a condição do homem se fragiliza devido ao alcoolismo e desemprego, reafirmando papéis masculinos tradicionais no discurso das mulheres.

Moi (2003), a partir da abordagem etnoarqueológica, elaborou um modelo de organização e uso do espaço em duas aldeias Xerente. Com metodologia estatística, elucidou os relacionamentos entre a cultura material e o comportamento. A pesquisa descreve, a partir de desenhos e da análise das Unidades Domésticas, todas as estruturas organizacionais da Aldeia Porteira e da Aldeia Rio Sono. A autora revela que os Xerente se organizam a partir das atividades econômicas de subsistência. Nos meses de abril e maio, acontece a estiagem e, por conseqüência, a colheita do cultivo de milho e arroz. No mês de julho, há a colheita da entressafra e a confecção de artesanato em larga

escala. No mês de novembro, inicia o período de chuva. Nesse período, as famílias fazem roça de coivara e plantam.

Em uma perspectiva que mescla uma visão antropológica, com dados da história social, Silva (2012) investigou como o povo Xerente trabalhou sua manutenção como grupo étnico, onde algumas práticas culturais foram destacadas e outras relegadas. O autor procurou responder sobre como este povo criou estratégias e reelaborou suas práticas culturais ao estabelecer relações com entidades estatais, civis, religiosas e outros povos indígenas ao longo dos séculos XIX e XX.

O autor conclui que, a partir do processo de contato com os não indígenas, principalmente no século XIX, o povo Xerente fez guerra, criou aldeia e aprendeu a resistir contra a morte de seus aspectos sociais e culturais, guardando sua memória, suas lendas, seus costumes, suas pinturas, suas festas e sua língua. Também superou lutas internas, combateu os colonizadores às margens do rio Tocantins e sobreviveu às epidemias do início do século XX.

Diante dos estudos elencados para compreender o processo da construção do conhecimento sobre o povo Xerente, a pesquisa esboçada neste projeto pretende trazer a compreensão do professor que atua em um contexto diferenciado, contexto não-hegemônico. Ou seja, pretendemos resgatar a trajetória de vida de professores com tempo de trabalho variado e que realizam suas atividades em contexto intercultural indígena.

Analisar a construção do ser professor por meio de suas representações e dos relatos memoriais, as práticas de formação continuada, o fazer educativo e sua formação inicial, é buscar compreender a sua constituição enquanto sujeito. Para tanto, é necessário discutir o processo da constituição e identidade desses sujeitos por meio dos eventos que estes escolhem para narrar.

Investigar quem são esses professores e suas práticas educacionais, implica discutir suas atividades e seus processos de formação. Assim, entendemos essa atividade como um processo em constante constituição, pois esses professores pertencem a um grupo social, igualmente, dinâmico.

Na medida em que atua, o professor constrói diferentes noções por meio das leituras de livros didáticos (ou paradidáticos), cursos de especialização, orientações das diretrizes educacionais, exigências de projetos institucionais de ensino, tendências educacionais, necessidade de adequação ao grupo de alunos, bem como aos diferentes

contextos desses, relações sociais que o caracteriza como aquele que sabe. Esse cabedal de imposições acaba por conduzir uma atividade múltipla, complexa e em movimento.

Dessa forma, a sua atividade se constitui num contexto social e histórico. Para Lane (1989, p.12), "[...] o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura é história". E, assim, durante sua experiência em sociedade, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de compreender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir, que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para produção de sua sobrevivência.

Estreitos são os laços que se criam e se engendram entre o humano e seu meio natural e revelam que as populações não estão somente inseridas no ambiente, mas fazem parte dele, com ele dialogam e suas práticas materiais e representações sociais são constitutivas desse ambiente. Por isso, ao desvelar a natureza, encontramos o homem como produtor da história que retrata as expressões da região em todos os aspectos que constituem o espaço educativo como lugar de construção social.

A interatividade do homem com seu meio é o espaço de construção de sua subjetividade, de sua identidade. A sua experiência no meio social permite o seu envolvimento com o outro e a construção de significados que se revelam no espaço em que atua.

Neste contexto, estão os alunos e professores que vivem seu cotidiano nas escolas em comunidades indígenas, construindo a sua história, fazendo, assim, parte do processo histórico e social do qual o homem é produto e produtor de cultura. Os espaços educativos representam para essas personagens a possibilidade de interação social, tornando o espaço regional um lugar de construção plural que reflete a comunicação com o mundo.

O professor, em sua atuação, suscita inúmeras questões que são reveladas em sua vida social, nos seus acontecimentos diários, nas interações formadoras de marcas identitárias e de todas as ações que, quando evidenciadas, emergem do seu cotidiano.

O indivíduo vive o seu cotidiano de homem singular que, por sua vez, cria a possibilidade de produção social. A realidade da vida cotidiana é mantida por intermédio de rotinas e se reafirma na interação do indivíduo com os outros e como a realidade, internalizada pelo processo social, e é construída socialmente.

Até aqui, introduzimos e discutimos algumas das justificativas que orientam nosso estudo. Cabe, agora, elencar alguns dos questionamentos que norteiam esta proposta de pesquisa, tais quais:

Considerando as contradições acima expostas, tanto no que diz respeito à comunidade indígena Xerente, identidades, quanto à própria constituição do sujeito e da sociedade, quais os caminhos percorridos pelos professores desse cenário em relação a constituição de sua identidade nesta comunidade?

Considerando a singularidade de uma comunidade indígena, quais as práticas adotadas pelo professor inserido neste contexto?

Considerando a diversidade cultural de uma comunidade indígena, qual o papel do professor no reconhecimento das especificidades do sujeito que estuda em sua comunidade?

Considerando a história de vida e a memória do professor que atua na comunidade Xerente, como um ser que produz conhecimento e é produzido pelo meio em que vive, como constitui sua identidade no meio social que é produto de diversas culturas e identidades?

Nosso intuito principal é o de contribuir para uma educação escolar que reconheça o contexto que a compõe, compreenda a dinamicidade da história e das relações sócio-culturais, que levante as práticas realizadas pelos docentes, percebendo que sua história, seu contexto pode influenciar naquelas.

Nosso intuito principal, a partir deste projeto de pesquisa, é contribuir para uma educação escolar que reconheça o contexto que a compõe e compreenda a dinamicidade da história e das relações sócio-culturais, contribuindo, ainda, para uma educação que valorize as práticas realizadas pelos docentes e perceba que suas histórias e seus contextos podem influenciar o fazer cotidiano da escola.

Assim, temos como objetivo compreender como se estrutura o processo de constituição do sujeito docente que atua junto à comunidade indígena Xerente, tendo como referências seus processos educacionais formativos e as vivências cotidianas na docência junto à comunidade indígena.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se estuda o ser professor, há a necessidade de se considerar as diversas relações existentes na cultura, na política e na sociedade. Nóvoa (1995, p. 15), relata

que "[...] a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*" (grifos do autor). A atuação docente deixa de ser uma atividade secundária ou acessória, passa para uma atividade especializada, ou seja, o profissional torna-se especialista em educação, gasta mais tempo e energia para executar a atividade.

Assim, somente no final do século XVIII é que a atividade do ensino, por meio de múltiplas influências e mudanças, configura o profissional educador como funcionário burocrático. A organização do ensino torna-se estatal (MORETTINI, 2000).

Segundo Morettini (2000, p. 20), "[...] a industrialização e o processo de urbanização fizeram expandir o número de escolas e consequentemente de professores. Esse aumento substitui o professor autônomo pelo assalariado". Contudo, mesmo sendo assalariado, o professor se diferencia dos demais profissionais, pois ainda goza de certa autonomia, o que se percebe quando o mesmo não pode ser substituído pragmaticamente por uma máquina. Há que se sinalizar que, mesmo em salas de aula cuja tecnologia à distância proporciona a educação, sempre tem a necessidade da figura humana, o que se denomina por tutores, mediando as atividades. Nesses casos, o aluno assiste às aulas através de modernas transmissões. Mesmo que, virtualmente, a figura do professor ainda permanece. Não pretendemos discutir tal relação, mas estamos sinalizando a importância da figura do professor que se mostra, mesmo hoje, essencial no processo educativo.

O professor realiza uma atividade não-manual, o que o coloca, por meio da divisão de trabalho de classes, como um trabalhador intelectual que pensa trabalhando e que trabalha pensando. Essa configuração se deu a partir do momento em que nasceu a primeira divisão da sociedade em classes de trabalhadores manuais e intelectuais.

Para se tentar compreender o processo de constituição dos professores no movimento das experiências vivenciadas, é importante recorrer às contribuições dos teóricos sócio-históricos. A partir desta concepção, buscaremos entender o professor de comunidade indígena como sujeito histórico e social. Esta constituição está ancorada na conceituação dialética de compreensão do sujeito, tratado como processo de construção e, também, de identidade. Inacabada, a identidade é entendida nesta dialética entre o indivíduo e a sociedade. Maheirie (2002, p. 1) aponta que:

> Partindo de uma perspectiva dialética de compreensão do homem e de suas relações sociais, é possível apontar que a "identidade" pode ser compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado.

Dessa forma, ao relatar sua história de vida, o professor trará marcas de uma cultura, inserido em uma sociedade e relatará formas de ver o mundo, de compreender a realidade. São estas realidades que compõe o ser no mundo, a sua identidade, que é mutável, e que sofre metamorfoses (CIAMPA, 1989).

Utilizaremos em nossos estudos o conceito de identidade proposto por Ciampa (1989; 2007), que considera a identidade "[...] como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una" (CIAMPA, 1989, p. 61). Para o autor, são as diferenças e igualdades que formam a identidade e que nos transmitem a primeira noção desta.

E, assim, na convivência com o social, Ciampa (1989, p. 63) entende que vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais os quais fazemos parte, ou seja,

> O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc. (CIAMPA, 1989, p. 64).

Conforme posto, entendemos a identidade tanto no aspecto individual, quanto no aspecto coletivo. Ao propormos, portanto, o estudo de relatos de histórias de vida, estamos tentando buscar esta identidade, que é social e histórica, composta por contradições. Portanto, de acordo com Ciampa (2007, p. 34), "[...] é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas".

Compreendemos que a atividade e a identidade não se dissociam, pois "[...] daí que a vida, a liberdade, o trabalho, nunca são dados naturalmente; uma identidade humana é sempre negação do que nega" (CIAMPA, 2007, p. 35).

Buscaremos, na análise da memória, trazida pelos relatos, compreender a atividade docente e a identidade inseridas na cultura. Uma cultura peculiar, pois como há várias formas de vida em comunidade indígena, há, por conseguinte, várias identidades, várias metamorfoses.

Buscar a memória de pessoas que trabalham em contexto escolar indígena é resgatar suas histórias, compreender suas identidades e conhecer suas atividades docentes: o fazer do professor.

Com a realização da pesquisa, propomo-nos, então, trazer à tona narrativas de vida, pois, o indivíduo, ao relatar suas histórias, usa como recurso a memória.

Ressaltamos que a memória não é neutra, é ressignificada com as vivências de hoje. Bosi (2004, p. 47), a esse respeito, afirma que,

> Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Por meio da memória, o sujeito percebe-se como detento de saberes e reconhece que é construtor de sua própria história, que tem história. Segundo Amaral e Oliveira (2006, p. 6), "[...] uma vez que somos somatórias de saberes é importante pensar em uma formação que privilegie os conhecimentos trazidos pela nossa história de vida, crenças e valores". Assim, trazer essas histórias a público é se perceber como metamorfose, como sujeito que tem saberes na vida, que tem formação e que forma pessoas.

Castanho (2000, p. 01) relata que "[...] as vidas de professores podem revelar muito sobre os percursos profissionais, sobre a ligação entre o pessoal e o profissional e sobre os meandros do ato de ensinar". Diante disso, compreendemos que, a partir das histórias de vidas relatadas pelos professores podemos saber muito sobre sua atuação e formação, que os relatos através de recursos da memória podem nos auxiliar a compreender quem é e como se constitui esse professor que atua em comunidade indígena.

Não se pode perder de vista o contexto sócio-econômico existente e que interfere significativamente nas relações que se estabelecem na sociedade. Ou seja, refletir sobre a sociedade atual é refletir sobre o capitalismo, pois estudar a identidade do sujeito é estudar a sociedade. Segundo Ciampa (1989, p. 72), "[...] não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade [...] as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações de ordem social".

Percebe-se, então, que as identidades vão configurando em diversos meios e que a influência do capitalismo interfere nas ações e relações humanas, Para Ciampa (1989, p. 72):

> O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impedem-nos de ser verdadeiramente sujeitos. A tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do

> capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado [...].

O capitalismo reduz o homem à coisa e, para isso, padroniza e unifica tudo a sua volta e, em especial, a cultura. Então, compreender o capitalismo e suas influências na produção identitária do sujeito, também, é parte do estudo, pois a identidade é "como um fenômeno que deriva da dialética entre indivíduo e sociedade" (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 230). Assim, como já fora dito, a identidade é uma construção sócio-histórico-cultural que pode ser, constantemente, remodelada pelas relações sociais. Sociedade esta capitalista.

Compreender as questões identitárias dos professores em contexto indígena é reconhecer a existência de um modo de vida, que engendra um sentimento de pertencimento ao lugar, à comunidade. Assim, segundo Pereira (2003, p. 7), "[...] cada sujeito dará sentido à sua identidade conforme o sentimento de pertencimento que mantém". Então, buscaremos verificar como as questões identitárias se contextualizam no espaço indígena, especialmente, em professores que atuam numa multiplicidade cultural e linguística, visto que há duas línguas oficiais.

Ciampa (1987) adota as expressões "unidade na multiplicidade" e "metamorfose" ao analisar a identidade. Percebe-se, então, que a identidade é construída numa relação contrastiva, contraditória, e que os sujeitos são dinâmicos, não-cristalizados.

Quando se fala em construção do sujeito a partir de uma perspectiva social e histórica, estamos dizendo que ele é construído na interação entre o indivíduo e o meio, ou seja, um sujeito interativo, forjado na inter-relação com o outro. Molon (1999) nos aponta que a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro e pelo autoconhecimento do eu. Segundo a autora:

> O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro (MOLON, 1999, p. 135).

Com isso, o social não é genérico e abstrato, indiscriminado e absoluto, é um social constituído e constituinte de sujeitos, historicamente determinados, em condições de vida determinadas, historicamente. "Um social que é também subjetividade e intersubjetividade, cuja dinâmica se constitui na teia de relações entre sujeitos diferentes e semelhantes" (MOLON, 1999, p. 143).

Heller (1992) apresenta a vida cotidiana em duas esferas: a da vida social humana e o da esfera não cotidiana da atividade social. A primeira refere-se aos aspectos da formação do indivíduo, da linguagem, dos símbolos e dos usos e costumes de uma determinada sociedade. A segunda refere-se ao desenvolvimento do homem por meio da ciência, da filosofia, da arte, da moral e da política. Tais esferas estão em constantes mudanças na medida em que o homem produz a história e, a partir das transformações que promove, aprimora os símbolos, os costumes, enfim, desenvolve tanto os produtos materiais, quanto os psíquicos.

Para a estudiosa, os indivíduos se iniciam na esfera cotidiana desde o nascimento, momento em que é introduzido o universo cultural da humanidade, que se estende por toda a vida. A vida cotidiana é inerente à existência de todo indivíduo e é na esfera social que ele se apropria da linguagem, dos bens culturais e dos costumes da sociedade.

É a partir do cotidiano que se depreende o processo de construção de valores do indivíduo ao se apropriar do seu modo da realidade e impõe a sua marca, a sua identidade. Por isso, como indivíduo, cada pessoa é singular, ou seja, ninguém pode experimentar os sentimentos de outrem e a participação nos sentimentos, dores, sofrimentos. Entretanto, a identidade é social, os nossos sentimentos e nossa linguagem, também, são frutos sociais. Por meio dessa apropriação, o homem imprime sua existência na sociedade humana.

Segundo Heller (1992), a universalidade é a composição da vida cotidiana da sociedade, ao apresentar as atividades voltadas à reprodução individual do homem e as atividades não cotidianas. A formação do indivíduo na esfera da vida cotidiana determina o singular. Nesta perspectiva, o indivíduo é sempre, em simultâneo, ser particular e ser genérico. A vida cotidiana é vista na perspectiva de um conjunto das relações do ser humano com a sociedade.

Desse modo, a vida cotidiana do professor revela suas marcas construídas ao longo de sua trajetória, na convivência diária com os alunos, na apropriação dos costumes da região, na assimilação das informações que resultam em conhecimento construído pelo processo educativo aliado à cultura e revelado no cotidiano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta está ancorada na metodologia qualitativa, que compreende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento. González Rey (2005, p. 6) enfatiza que, "o conhecimento é uma construção, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento".

Inicialmente, recorreremos à revisão bibliográfica, com o intuito para buscarmos alguns conceitos fundamentais que nortearão o nosso estudo. Posteriormente, utilizaremos a técnica História de Vida, a partir das histórias contadas, oralmente, pelos sujeitos entrevistados. Entende-se que esta técnica é um projeto de conhecimento que se tem revelado um importante instrumento que possibilita uma compreensão das diferentes histórias dos indivíduos inseridos em um grupo social, compreendendo este grupo e possibilitando estudá-lo.

Percebemos, então, que a História de Vida é uma técnica que vem ganhando espaço nas pesquisas na área de educação. Segundo Bueno et al (2006, p. 387), "[...] as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos". Cabe destacar que a História de vida corresponde a uma denominação genérica, para Souza (2006, p. 3)

> As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupados em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas. (Grifos do autor).

A história oral é um procedimento de pesquisa que se constitui como metodologia qualitativa de pesquisa, "direcionada para uma melhor compreensão do presente, bem como permite apreender a realidade presente e o passado pela experiência e vozes dos atores sociais que as viveram" (SOUZA, 2006, p. 6).

O autor afirma que, na pesquisa em história oral, "as narrativas são gravadas através de entrevistas, de forma que a interação pesquisador-pesquisado faz-se presente, possibilitando sua transcrição e por fim, a construção de documentos que serão trabalhados." (SOUZA, 2006, p. 6).

Neste sentido, Queiroz define os termos história oral e história de vida, relatando que

> [...] 'história oral' é o termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja

> documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevista de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. [...] Dentro do quadro amplo da história oral, a 'história de vida' constitui uma espécie ao lado de outras formas de informação também captadas oralmente; porém, dada sua especificidade, pode igualmente encontrar um símile em documentação escrita. (QUEIROZ, 1987, p. 275, grifos da autora)

Assim, a autora define a história de vida "como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu" (QUEIROZ, 1987, p. 275).

Nesta perspectiva, a técnica a ser empregada será a de história de vida, colhida para trazer à tona a realidade a partir das narrativas re-memoradas. Também, a partir da história de vida, pode-se refletir e analisar sobre o cotidiano. Macioti (1988) aponta que brotam das narrativas uma realidade convivida, "que expressam e se elevam a uma realidade histórico-coletiva, a partir igualmente da análise comparativa com outras experiências no âmbito do próprio grupo" (p. 188). Para a estudiosa, a análise permite compreender que o cotidiano é individual e grupal.

Vale ressaltar que, nossa intenção, nessa pesquisa, é olhar para o professor de comunidade indígena, reconhecer o contexto em que vive, analisar a construção de seu processo identitário e as práticas docentes adotadas. Pois, o homem vive em sociedade e é a partir desta que sua identidade e sua atividade serão formadas.

As fases da pesquisa compreenderão, portanto: revisão bibliográfica; análise, leituras, estudo e fichamentos das bibliografias encontradas; visita à comunidade indígena; entrevistas; análise dos relatos e, por fim, elaboração do relatório para qualificação e da tese.

CONSIDERAÇÕES

Esta proposta de pesquisa tem a intenção de estudar o processo identitário, ou seja, a constituição do sujeito e as práticas adotadas por professores na comunidade indígena Xerente. Quando falamos em constituição do ser professor, compreendemos que é um sujeito que se faz na e pela atividade docente, que é inter-relacionado. Cunha (2005) relata que a constituição do professor ocorre de acordo com as vivências e as relações desse profissional. Para a autora, o professor,

> Quando produz o seu trabalho ou fala sobre si mesmo, enfatiza aquelas questões que, em determinado momento, são consideradas por ele como significativas, e por isso tais produções podem indicar uma síntese

> personalizada do processo social de constituição do sujeito. Podemos tomar, assim, o que é falado/pensado/discutido/feito pelo professor em relação às condições de produção do cotidiano da escola e da sala de aula como indícios da constituição do sujeito. A relação entre pensamento/linguagem/fala/ação/emoção constitui uma questão fundamental para a compreensão do que é e de como funciona o psiquismo humano (CUNHA, 2005, p. 203).

Acreditamos, enfim, que nossa análise possa contribuir para a prática educativa na comunidade indígena Xerente, na medida em que analisa a vida de professores que constroem suas práticas em contexto específico.

Compreendemos que a identidade de cada um caracteriza a história da humanidade, a partir da força das tradições, dos saberes, da pertença a determinados grupos e das diferenças e igualdades estabelecidas no cotidiano. O que Heller (1992, 1970) chamou de heterogêneo do cotidiano, ou seja, o fato de este se referir aos mais diversos aspectos da vida, em toda a dimensão das relações estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. B. ; OLIVEIRA, V. F. . A construção do ser professor na educação superior. **UNIrevista** (UNISINOS. Online), São Leopoldo – RS, v. 1 n.2, abr. 2006. Disponível em: < http://www.unirevista.unisinos.br/>. Acesso em: 28 ago. 2008.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópoles: Vozes, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educ. Pesqui.** , São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2008.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Prática docente no ensino superior e história oral temática**. XXIII Anped,** Caxambu – MG, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403p.PDF>. Acesso em: 28 ago. 2008.

CIAMPA, Antonio da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **O homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 58-75.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 191-213.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Penísola, 1970.

_____. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LANE, Silvia T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **O homem em movimento.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 10-19.

MACIOTI, Maria Imacolata. Vida Cotidiana. In: SIMSON, Olga de Moraes von. **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, vol. VII, n. 13, p. 31-44, jan-jun 2002.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência**. 2010. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

MOI, Flávia Prado. **Organização e Uso do Espaço em duas Aldeias Xerente:** Uma Abordagem Etnoarqueológica. 2003. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOLON, Susana Ines. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MORETTINI, Marly T. A Constituição do Professor e a Atividade Docente: Implicações da Psicologia Histórico – Cultural. In: URT, Sônia da Cunha. **Psicologia e Práticas Educacionais**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2000a, p. 107-126.

MORETTINI, Marly T. **Professoras de Educação Infantil**: Personagens que se Constituem no Movimento de suas Trajetórias. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2000b.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professore. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13 - 34

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Fronteiras étnico-cultural e geográfica: Indagações para educação sobre a (re) construção identitária de sujeitos migrantes. **XXVI Anped,** Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/jacirahelenadovallepereira.rtf> Acesso em: 20 ago. 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". **Ciência e Cultura.** Campinas, v. 39, n. 3, p. 272 – 286, mar. 1987.

SIFUENTES, Thirza Reis. **Mulheres indígenas Xerentes: narrativas culturais e construção dialógica da identidade**. 2007. 168 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Cleube Alves da. **Os Xerente**: contextos, contatos e construções. 2012. 175 p. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 25, n. 11, abr. 2006. Disponível em: < www.famettig.br/entrevista/docs>. Acesso em: 20 ago. 2008.

TRABALHO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ALÉM DO CAPITAL: ESTUDOS INICIAIS SOBRE O PROEITI-SEDF

Simone da Conceição Rodrigues da Silva[84]

Otília Maria A. N. A. Dantas[85]

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Como seres ´´abertos´´, são capazes de realizar a

[84]Simone Conceição Rodrigues da Silva é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e orientanda da Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas; Licenciada em Pedagogia (2011); Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Orientação Educacional (2013) e Professora servidora Pública da SEEDF. Contato: simone.conceicao@gmail.com.

[85]Otília Maria A.N.A Dantas é Professora Associada da Universidade de Brasília. PHD em Educação pelo PPGE/FE da Universidade de Brasília. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do GEPPESP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas). Contato: otiliadantas@unb.br

complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora a educação. (FREIRE, 2007, p.77).

RESUMO

As perspectivas e reflexões dessa pesquisa versam acerca do destaque que o trabalho atualmente ocupa na vida dos profissionais da educação do Distrito Federal (DF) para além do capitalismo vigente e as suas implicações para o PROEITI. Tecendo assim, os modelos pedagógicos que vem delimitando a educação, bem como os saberes e práticas da profissão docente. No primeiro momento apresentamos a categoria "trabalho" como uma ação social imposta pelo capitalismo vigente, mas que diante da globalização se assumiu como uma forte ferramenta para a reprodução da educação no país. Posteriormente, é possível visualizar o paralelo entre a educação como reprodução, com o trabalho e a educação transformadora destinada ao século XXI. Com base nesse aspecto, o texto apresenta a categoria "educação" demarcada historicamente a qual tem preparado o homem para o mercado de trabalho, mas precisamente para atender aos interesses do capital. Hoje, esta mesma educação se propõe transformadora por força da teoria crítica, haja vista que não se quer preparar mão de obra, mas sujeitos historicamente transformados, isto é, um educar que não visa exclusivamente capacitar, mas também, emancipar, libertar e formar cidadãos conscientes do seu papel perante a sociedade – ao menos destaca a política de educação PROEITI. A partir dessa visão crítica foi possível pensar a educação integral do PROEITI que se diz humanizadora e politécnica.

Palavras-chaves: PROEITI. Trabalho. Educação. Emancipação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou trazer algumas perspectivas e reflexões acerca do valor significativo que o trabalho e a educação ocupam na vida dos profissionais da educação integral do PROEITI no Distrito Federal. Para alcançar os objetivos propostos o estudo de natureza qualitativa pautou-se por uma pesquisa bibliográfica na qual pode tecer no decorrer de cada tópico os pilares para uma educação integral de qualidade propostos pelo PROEITI, por meio da utopia expressa nos termos trabalho e educação considerando o mundo capitalista onde encontram-se assentados. Queremos alertar ao leitor, que a reflexão que ora discorremos ainda é superficial por encontrarmos na fase inicial da pesquisa, bem como o trabalho de orientação de mestrado está em início de processo. Trata-se, enfim, de uma problematização do tema, sem, no entanto, querer ter respostas. Seria ousado emitir pontos de vistas sem aprofundamento teórico-prático. Isto ocorrerá no decorrer de nossos estudos.

As formulações dessa natureza se estruturaram a partir da concepção de trabalho, segundo Asbahr e Sanches (2006, p. 34):

> O trabalho é entendido como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. O homem, mediante suas necessidades, propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los, fazendo isso calcado em valores também por ele criados. Assim, distingue-se dos demais animais por ser capaz de perceber sua própria condição e buscar superá-la.

Ao existir não só estamos no mundo, mas com o mundo e contribuímos para a sua construção social e educacional. Pode-se afirmar que enquanto ser social, o homem trabalha a partir do momento que nasce, pois, ao nascer estabelece e cria alternativas para a sua sobrevivência.

Assim, "o trabalho é a atividade adequada a um fim, e como tal, é um meio para que o homem se realize como homem, isto é, construa sua liberdade por meio da atividade" (SILVA, 2006, p. 62). Afinal, o homem dotado como um ser biologicamente determinado, se diferencia dos outros animais, tendo em vista que, pensa, age, e constrói o conhecimento a partir da sua sobrevivência no mundo.

De fato, o ser humano luta para viver, ao nascer busca sua sobrevivência pela linguagem. Dos quatros aos dezoito anos sua ferramenta de trabalho é a educação. Na fase adulta busca o seu sustento pelo trabalho, uma prática essencial para satisfazer as suas necessidades de lazer, de vestir, comer e de possuir bens. Neste sentido, "ao final do processo de trabalho, o trabalhador se defronta com o resultado de sua ação; com a natureza feita humana; consigo próprio na forma de objeto; com sua subjetividade objetivada" (ANTUNES, 2012, p.13). Ao existir, o indivíduo não só estar no mundo, mas com o mundo, caminhando e transformando a sociedade com seu trabalho e o seu saber, e por meio dela transforma a si e ao outro (FREIRE, 2007).

Estes princípios de educação podem ser encontrados no seio familiar e cultivados na sociedade e, assim, escola exerce um papel fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento desse educar. A Educação se faz no ato de conscientizar o outro à cidadania visando construir e formar a identidade do homem como um ser dotado de cultura.

Para Pinto (2007, p.29):

> A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros á sua imagem e em função de seus interesses [...], ou seja, a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

A educação é um processo formativo. Todavia, para que esta formação aconteça na educação integral é preciso que o estudante esteja posicionado como um sujeito ativo e crítico. A partir da consciência crítica de sujeito, o educando se reconhece como um ser dotado de cultura, na medida em que, o indivíduo trabalha na construção deste conhecimento e trabalhando o educando pode transformar o mundo, (FREIRE, 2007).

De acordo com Martins (2011, p. 54) "[...] em inglês *education* refere-se a *pratice*, ou seja, teoria(s) sobre a educação. Nesse sentido, parece que a 'teoria da educação' tem por objeto o estudo teórico-prático da educação". O cerne dessa questão é o trabalho por meio da educação dignificando o homem e o humanizando. Neste sentido, "não é possível conceber trabalho sem educação, pois, como sabemos, os homens fazem sua própria história" (ANTUNES, 2012, p.17). Assim, a teoria da educação está entrelaçada no arcabouço do fazer pedagógico, ou seja, no trabalho docente tendo em vista que, através das práticas educativas o educar é inovado e transformado no discurso teórico-prático.

É importante se compreender que o trabalho educativo exercido na sala de aula conduz homens e mulheres a se se humanizarem. Destarte, como sustenta Paro (2002) apud Asbahr e Sanches (2006, p. 42):

> O trabalho educativo é o exame do papel desempenhado pelo saber no processo pedagógico. Esse saber é o "saber historicamente acumulado" que, na medida em que é incorporado à personalidade viva do educando, entra como matéria-prima do processo educativo, saindo como parte componente do novo produto, o "aluno educado".

Pela educação o trabalho necessita ser uma prática libertadora e transformadora da sociedade para além do capital. Para Asbahr e Sanches (2006, p. 49), "o saber do trabalhador, [...] é negado quando o conhecimento produzido em sua vida cotidiana é sistematicamente inferiorizado e desconsiderado nas práticas escolares e em outras esferas da vida pública". Consideramos inaceitável tal concepção de trabalho

dominador. Uma educação emancipatória e transformadora extrapola o território escolar. Deste modo, é possível compreender o que significa o PROEITI. Para Anísio Teixeira, (1994, p. 63) "precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte".

É no bojo desse ideário que o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI, conta com a participação da equipe gestora, dos professores, educadores sociais, monitores, comunidade escolar, alunos e coordenadores. Esta proposta de Educação Integral, implementada em algumas escolas do DF, apresenta uma metodologia pautada nas escolhas de regras e oficinas, técnicas de ensino específicas e adoção de procedimentos inovadores na prática educacional de acordo com os princípios desta política.

Assim, em busca de uma liberdade para além do capital na educação integral do PROEITI no DF, indagamos: É possível idealizar e aplicar no século XXI uma educação emancipadora, libertadora e transformadora para além do capitalismo nas escolas públicas do DF? O PROEITI pode ser considerado uma política de educação emancipatória?

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UM EDUCAR EMANCIPADOR E TRANSFORMADOR AO LONGO DA HISTÓRIA

A cronologia do trabalho e da educação no Brasil dar-se com a instalação dos jesuítas em território brasileiro no período colonial. Os padres promoviam uma educação para domesticar os índios desta nação com o credo religioso, em prol de impor o catolicismo como doutrina, além de dar forças para o crescimento do capital no país. Dessa forma, impunham uma educação conservadora, mediada pela fé em Deus, na qual a educação se dava mediante os ensinamentos das sagradas escrituras. Com a chegada dos africanos no Brasil, os Jesuítas estenderam esta formação com o mesmo objetivo proposto para os indígenas. Em síntese, a formação destinada aos negros e nativos brasileiros, servia exclusivamente para reforçar a estrutura da sociedade capitalista recém concebida à época. Para Mendes (2006, p.14):

> A escravidão a que foram submetidos os negros durante o período colonial e imperial no Brasil é justificada (...), ao longo do século XIX, pois, a ciência encarregou-se de "comprovar" a inferioridade da raça negra. Demonstrou que os negros tinham cérebros menores, gozando, por isso, de baixa inteligência.

Os jesuítas criaram a Companhia de Jesus, ficando conhecidos como "os Soldados de Cristo", que embarcaram na missão catequética e na transmissão da sabedoria como afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.41).

> [...] vinham com uma tarefa oficialmente definida, [...] catequizar e instruir os nativos [...]. Sua tarefa basicamente era aculturar e converter "ignorantes" e "ingênuos", como os nativos e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem.

Os jesuítas eram os pedagogos de um povo alheio à cultura do saber, uma vez que, ler e escrever eram privilégios dos filhos de nobres. Assim, cabiam a esta sociedade humilde os ensinamentos que favorecessem lucros a elite. O período colonial se destacou por essa educação dominadora sobre os indígenas, estes ficavam submissos ao cristianismo sendo obrigados a seguir seus mandamentos e se converter aos dogmas da igreja católica, conhecendo conceitos nunca antes percebidos como bem, mal e escravidão. Tais ensinamentos tinham o propósito de enriquecer a elite dominante com o suor do trabalho escravo dos índios e negros.

Para Mendes (2006, p.14) ´´essa realidade vivida pelos escravos demonstrou que o trabalhador não era considerado sujeito do processo de trabalho. No modo de produção capitalista o trabalho subordina-se ao capital, tanto do ponto de vista social, quanto da utilidade do trabalho´´ e no Brasil Colônia e Império não foi diferente.

Destarte, o currículo da educação escolar daquela época trazia em sua proposta disciplinas obrigatórias para a formação do ser humano, mas também havia outras destinadas ao trabalho no campo, no intuito de desenvolver técnicas e metodologias de trabalho para a produção no campo. Para Mendes (2006, p.27): "o não acesso ao saber torna-se fundamental para manter a condição de explorados dos mais pobres".

A coroa portuguesa não só defendia como apoiava o processo educacional brasileiro criado pelos jesuítas, na medida em que destinava, periodicamente, donativos destinados à igreja como gratidão pela formação/dominação dos escravos cristão, preparados para o trabalho manufaturado pelo suor da escravidão. Esta era a realidade

social que viveu o país. Este tipo de trabalho significava lucros para gerar capital a burguesia e sofrimento pela escravidão de negros e indígenas. "Na sociedade escravista os homens não são livres para escolher seus destinos, na capitalista os homens são levados a crer que dispõe de tal liberdade" (MENDES, 2006, p.14). Vale salientar que a sociedade escravista se constitui apenas de uma das perversas estratégias do capitalismo.

No final do século XVIII (1772), com a vinda do Marquês de Pombal, após estudos na Europa, expulsa os Jesuítas do Brasil e, é implantado um novo modelo de educação laica, gratuita e oficial, denominado de Reforma Pombalina. Aranha (2006, p.191 e 192) nos lembra que a Reforma Pombalina:

> [...] teria sido implantada o *ensino público oficial*. A coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, [...]. O Marquês de Pombal não conseguira de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica [...].

A colônia sofreu um impacto com a derrubada da educação jesuíta, no entanto, o Brasil vivia um novo horizonte. A Reforma Pombalina buscava um avanço na educação, a exemplo do que acontecia na Europa. Pela primeira vez no país era declarada uma educação gratuita, porém, ainda restrita para um grupo de pessoas. Segundo Aranha citada por Azevedo (2006, p.192) "a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia, [...]". Apesar de oferecer ensino gratuito, o país já visava o capital como prioridade, valorizando a mão-de obra trabalhadora para o crescimento financeiros dos senhores feudais. Vale salientar que o Brasil, sendo um país novo, mesmo encontrando-se no século XVIII reagia como se estivesse na Idade Média, pois as Capitanias Hereditárias caracterizava-se como feudos como sustenta Camargo (2006, p. 151 e 152):

> No período medieval a única fonte de riqueza era a terra. Rico era quem possuísse terras. Rico, portanto, era o senhor feudal, grande proprietário de terras. A Europa, em suas porções ocidental e central, era dividida em vários feudos, propriedades com centenas de acres de terra arável, na qual o povo trabalhava. Cada feudo tinha um senhor. Era comum a luta entre feudos.

No período Imperial podemos encontrar outra marca na desvalorização da classe menos favorecida, ao ser criado o regimento que permitia "melhorias" no ensino, porém, demonstrava o retrato de um país desumanizador como destacam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.41), "a Reforma Couto Ferraz ou Regimento de 1854, estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, reforçava o princípio da sua gratuidade, estabelecido constitucionalmente, mas vetava o acesso de escravos ao ensino público".

Neste momento o país mergulhava num quadro educacional catastrófico, com poucos recursos, com poucos docentes e escolas que suprissem as necessidades das comunidades. Nessa época os escravos eram impedidos de ter acesso aos bancos escolares, além de serem-lhes negados o direito a cidadania e a escolarização, visto como meros objetos de trabalho que nada tinham a contribuir para a sociedade, a não ser com a mão de obra. Deste modo, "o trabalho não se constitui em "[...] algo do qual o homem se utiliza para realizar seus objetivos, desejos e necessidades, enfim, para se libertar, mas é algo que o homem é obrigado a fazer, por meio da venda da sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência" (MENDES, 2006, p.15).

A realidade educacional europeia do século XVI não mudou muito, porém o conceito de trabalho desmitificou o ramo do capitalismo global vigente. Neste período nasceram as cidades criando-se as manufaturas. Assim, deixou-se de produzir apenas para consumo próprio aumentando, significativamente, a produção local transformando a mão-de-obra servil em mão-de-obra operária atendendo, assim, as novas demandas do capitalismo vigente na época. Consequentemente, o Estado passou a tomar uma dura decisão: substituir a mão-de-obra humana pela manufatura. Como sustenta Scaff (2006, p. 104), "o objetivo do capitalista é a produção da mais-valia, não importa qual é o produto que está sendo produzido ou como foi produzido. O que importa é o caráter único do trabalho que o produz trabalho simples, sem características próprias especificas – trabalho humano geral".

Com a revolução industrial que tomou conta do mundo inteiro, a produção capitalista ganhou destaque no mercado financeiro, uma vez que, houve um aumento significativo da produtividade. Para Camargo (2006, p. 158), foi notório que "a entrada da maquinaria no sistema produtivo representou para o trabalhador a perda do último resquício de subjetividade utilizado na produção, pois sua ferramenta passou a fazer parte da engrenagem da máquina".

Com as demandas do capital gerado pela revolução industrial na Europa, o mercado escolar teve que inovar nas práticas e metodologias aplicadas ao ensino, afinal, o educar deveria ser voltado para preparar e qualificar mão-de-obra para o uso da tecnologia, que eram as máquinas utilizadas no mercado têxtil. Segundo Paro (2001) apud Asbahr e Sanches (2006, p. 47): "o papel da escola estava no comprometimento com os interesses burgueses. Em relação á estrutura econômica, caberia á escola ensinar aos alunos os requisitos mínimos para que pudessem exercer uma função no campo da produção".

No Brasil dos séculos XIX e XX, a formação técnica era o princípio básico da educação tornando-se acessível não só aos negros e pobres, mais a toda a população criando as escolas técnicas espalhadas pelo Brasil. Para Yordaky (2006, p. 93): "o capitalismo cumpriu uma tarefa histórica que foi revolucionar a força produtiva do trabalho humano, desenvolvendo a ciência e a tecnologia como nenhum outro modo de produção que o antecedeu o fez". Entretanto, as escolas técnicas já não supriam a necessidade da sociedade brasileira. A classe menos favorecida sentiu-se em desvantagem no ensino público, chegando a fase adulta sem muitas perspectivas, o que levam a procurar outras alternativas. Tal população foi obrigada a realizar trabalhos escravos de oito ou mais horas para sustentar a família. Destarte, mesmo tendo sido promulgada a Lei Áurea de Abolição dos escravos, o trabalhador do Século XX continuou, sutilmente, sendo explorado pelo extensivo tempo de trabalho. No intuito de alienar o trabalhador explorado, o Estado decidiu implementar a educação integral como "forte aliada" para mudar a realidade social vigente da população. Em outras palavras, o Estado pretendia que a escola absorvesse os filhos dos trabalhadores em tempo integral para que destinasse um maior tempo ao trabalho.

No século XX, diante desse quadro alarmante a Educação no Brasil ganha uma nova cara com o modelo de educação idealizado por Anísio Teixeira denominado Educação Integral. Em pleno século XXI a capital do país destinou-se a implantar o modelo educacional inspirado em Anísio Teixeira, arquitetado nos moldes de uma Educação Integral e propositiva de melhoria na qualidade do ensino e destinada às classes menos favorecidas.

Espera-se que esta Educação Integral possa elevar a sociedade pois, segundo Mendes (2006, p.28), "a infância e a adolescência tornam-se, na sociedade capitalista, verdadeiras preparações para a inserção no mercado de trabalho. Faz-se necessário, desta forma, "aprender" a falar outras línguas e a manusear programas de computador".

Diante disto o que se quer com a política do PROEITI não é preparar esses jovens para o mercado de trabalho. O seu objetivo principal é viabilizar a formação integral do aluno mediante a ampliação do tempo na escola. deste modo, "a instituição escolar participa da divisão social do trabalho devendo proporcionar aos indivíduos os elementos fundamentais para a vida em sociedade" (ASBAHR E SANCHES, 2006, p. 42).

Diante deste quadro que o PROEITI ganha destaque, pois, inevitavelmente, a educação integral levará homens e mulheres enquanto educandos e educados a serem tocados e transformados por uma educação emancipatória, mesmo que em sua essência sirva, inicialmente, como instrumento para aparelhamento do Estado.

3. TOCADOS E TRANSFORMADOS POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Observa-se que o objetivo maior da temática não se esgotou no limite do capitalismo vigente, categorizado no proletariado da revolução industrial e do globalismo que tomou conta do cenário brasileiro até os dias atuais. Mas, ao contrário, as reflexões acerca da liberdade para além do capital que vem desvelar o papel que o trabalho e a educação ocupam hoje, e possam vir a desempenhar na educação integral idealizada através do PROEITI, fez renascer no berço escolar os elementos fundamentais para se construir uma educação emancipadora que liberta e transforma a sociedade.

Pode não parecer, mas a educação integral demonstra que é possível idealizar e aplicar na atualidade uma educação emancipadora, libertadora e transformadora para além do capitalismo vigente. Mas, para que isso aconteça é preciso compreender que:

> A educação está enraizada na cultura, nacional e universal, considerada como "reino do homem", ou seja, a realidade graças à qual o homem se torna humano. Ela é, portanto, inseparável dos valores segundo os quais o homem realiza suas atividades na natureza, nas relações com os outros e consigo mesmo. (WORJNAR, 2010, p.20).

Cultura, esta é a palavra certa para definir a educação como um processo inseparável do homem, que as realizações entre o "eu" e o "outro". Somente com a compreensão de que a educação enquanto cultura forma seres pensantes, é que se tem a

expectativa de que a educação, por meio do trabalho, não só dignifica o homem, mas o liberta, pois, "o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho" (LUKÁCS apud ANTUNES, 2012, p.13).

Ao tratar de liberdade para além do capitalismo, necessariamente entende-se que o homem necessita de uma educação cidadã que o leve a pensar, agir e a desvelar o mundo através do seu próprio saber. Logo, o trabalho não mais será um instrumento de poder, de autoritarismo, de escravidão, uma vez que a própria natureza o levará a questionar a sua condição social no mundo. Como destacam Asbahr e Sanches (2006, p. 42):

> Quando o processo de educação realmente se efetiva, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai individuo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a **transformação** da personalidade viva do aluno, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do individuo.

É no bojo desse ideário que o homem deixa de ser produto, para dá lugar ao sujeito da história, haja vista que, como indivíduo educado, é agora não só tocado, mais transformado por uma educação libertadora e emancipadora. De fato, para Yordaky (2006, p. 95): "a emancipação social exige que se rompa com o senso comum da ideologia burguesa". E é essa condição de educação que deve ocorrer em uma escola de PROEITI, desmitificar a ideologia impregnada de uma visão antidemocrática, escravizada que busca apenas alcançar lucros para enriquecer cada vez mais o império do capital, enraizada no berço escolar.

Destarte, a emancipação acontece na mudança de pensamento e na luta de classe travada desde a escola por homens e mulheres que fazem presença no mundo como sujeito da história. Estes, juntos, constroem uma educação integral de qualidade, como sustentam Asbahr e Sanches (2006, p. 51):

> A escola democrática, em que o aluno é sujeito do conhecimento e a comunidade determina em cooperação os fins da educação, organizando-se coletivamente para que estes sejam atingidos, proporciona ao homem a oportunidade de vivenciar sua condição de sujeito e de compreender o trabalho como meio de emancipação.

Há de se reconhecer que o capitalismo teve um papel fundamental para a construção da sociedade em toda a sua evolução. No entanto, é nítido que seu desempenho não pode superar as fronteiras que levam o trabalhador a liberdade e emancipação mediante a educação. Para Mészáros apud Antunes (2012, p.85 e 86), é "o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida a auto-emancipação da humanidade".

Contudo, a emancipação é fruto de uma autoeducação, tendo em vista que, "a noção de autoeducação é aquela no interior da qual os indivíduos sociais são, ao mesmo tempo, educadores e educados, isto é, determinantes-determinados de um processo transformador permeado pela mais absoluta reciprocidade entre educação e transformação" (ANTUNES, 2012, p. 111).

Diante deste quadro insistimos ser possível um educar para libertação, transformação e emancipação do alunado. Mas, qual a política do PROEITI? Esta política se propõe transformadora, libertadora e emancipadora?

3.1.A PERSPECTIVA DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROEITI DO DISTRITO FEDERAL

Abordar o ofício docente no âmbito da educação integral esboçada sobre a ótica do PROEITI no DF é debruçar no significado que leva o trabalho do professor a acontecer, por meio, dos saberes educativos. Para Mendes (2006, p.12) a educação integral deve está:

> No centro de qualquer projeto educacional que proponha a formação de um cidadão crítico e autônomo deve necessariamente estar à radicalização da democracia. Qualquer processo radicalmente democrático não pode estar dissociado de uma compreensão de homem como sujeito de sua própria história.

O trabalho no PROEITI em si, não deveria se diferenciar de uma escola com ensino regular, porém como sua diretriz curricular busca a oferta de uma educação mediante a ampliação de tempos e espaços na escola, sua primeira atribuição é proporcionar a duração de 10 horas efetivas na escola.

O currículo educacional de uma escola de PROEITI oferece a base comum (português, matemática, ciências, história, geografia e artes) e base diversificada (artes, danças, músicas, teatro, judô, atividades no centro olímpico da cidade, xadrez, meio ambiente, ética e cidadania, valores, etc.). O conhecimento pedagógico ofertado por meio desse currículo multidisciplinar cabe a dois professores de turmas e a oficineiros e jovens educadores disponibilizados pelo Programa "Mais Educação". Como destacam Asbahr e Sanches (2006, p. 34) "o trabalho é, portanto aqui, uma atividade libertadora da humanidade, pois, tem como característica propiciar a transcendência da condição natural".

O trabalho docente na educação do PROEITI começa a partir das coordenações disponibilizadas pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), pois, é onde ocorre o oficio docente, uma vez que, há o planejamento das ações pedagógicas visando à construção do conhecimento, seja, professores ou alunos. Todavia, nesse sentindo de preparação do trabalho do professor, pode-se afirmar segundo Oliveira (2006, p.194) que:

> O trabalho desenvolve-se na aula, que desse ponto de vista não é o produto da educação, mas apenas a atividade pela qual se alcança o objetivo que é a produção do ser humano educado. Este sim é o produto da educação: o sujeito que constrói um aprendizado significativo.

Apesar do PROEITI ser regido por gestão democrática e participativa, é de suma importância que haja mudanças significativas nas diretrizes que regem essa educação integral no DF. Primeiramente porque não há, até então um documento oficial que venha discernir os parâmetros do PROEITI em sua totalidade. Sobre isto Oliveira (2006, p.196) ressalta:

> A educação deve ser compreendida de forma ampla abrangendo todos os processos de aprendizagem dos sujeitos em seus múltiplos espaços de formação. [...] Nesse sentido, a escola é apenas um dos espaços nos quais a educação acontece. Todavia, é um espaço privilegiado, na medida em que, como instituição, organiza-se, tem profissionais e deve dispor de recursos físicos e materiais objetivando a consecução do processo educativo.

A educação de qualidade no PROEITI ainda é utópica, embora a SEEDF imprima um discurso de que esta proposta poderá transformar os moldes de um ensino

tradicional ainda em vigor no país. Este discurso encontra-se recheado de contradições, pois o Estado e a Escola sempre foram Aparelhos Ideológicos de Estado, como bem destaca Bourdieu e Passeron (2008).

Romper e derrubar o pensamento ideológico de uma estrutura de trabalho que visa exclusivamente o capital, bem como a difusão da desigualdade é uma utopia que define bem o trabalho e a educação como categoria central de toda existência humana. Reestruturar esta fragmentação será possível "somente por meio de uma educação para além do capital em que os seres humanos possam alterar de alto a baixo as suas condições de existência industrial e política, e consequentemente, toda a sua maneira de ser" (MARX apud ANTUNES, 2012, p. 72).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e trabalho aqui esboçados nesta pesquisa sobre a ótica da cidadania e da emancipação humana são princípios norteadores da educação integral do PROEITI. Descrever os anseios que levam a essa reflexão é acreditar ser possível um educar para a transformação do homem enquanto sujeito produtor de cultura. Sua autonomia leva-o a escrever a sua história em linhas horizontais em direção a ser parte viva de uma sociedade e de uma escola democrática.

Apontou-se nesse artigo que os trabalhadores no Brasil vivem, desde longos anos, sufocados pela supremacia do Estado e da elite dominante, representantes do capitalismo e da globalização. Esta realidade vem ocorrendo desde os tempos de escravidão, servos cristãos que nada tinham a contribuir com a sociedade feudal, a não ser com a força de trabalho. Passado esse quadro de escravidão dos povos indígenas negros, a nação se deparou com a era tecnológica expressada sobre a revolução industrial no mundo inteiro. O Brasil por sua vez, demonstrou que não mais precisava da mão de obra escravizada dos povos dessa nação, mas de máquinas que triplicavam a produção, em virtude da agilidade do sistema maquinário. Assim, a escravidão passou a ser dissimulada, pois pela alienação, fez crer que as Escolas técnicas pudessem emancipar o homem, mas o que sempre quis foi à especialização do trabalho do homem.

Dentro dessa análise, a concepção de trabalho ganhou destaque no âmbito da educação, pois as práticas pedagógicas e metodológicas deveriam voltar o seu olhar para a capacitação de homens e mulheres que não só compreendesse a tecnologia, mas

também passasse a utilizá-la como ferramenta de trabalho. E, sem dúvida, isso foi um ganho para mudar o conceito de educação integral hoje no século XXI.

Diante deste quadro o PROEITI se propõe a ser diferente, pois não se propõe apenas a capacitar, mais emancipar. Isto nos lembrou Marx citado por Wojnar (2010) ao afirmar que no mundo humano em que vivemos o sujeito e o objeto estão interligados pela interdependência, pois o homem é um mundo objetivo. Mas, não sejamos ingênuos de acreditar que o Estado se interessa pelo trabalhador, que deseja que o homem se emancipe ou que seja importante disponibilizar ao jovem uma educação politécnica.

Concluímos este trabalho acreditando que o PROEITI, mesmo parecendo um projeto ousado e libertador, pode favorecer ao sistema capitalista, alienando os sujeitos. É fundamental, no entanto que os professores e gestores das escolas públicas que executam tal projeto tenham consciência de seu papel social e não se deixe alienar pelos interesses do Estado, e portanto, do Capital. Que se possa utilizar tal projeto como instrumento de luta em favor do homem emancipado.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: Trabalho, alienação e emancipação.** Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza Sanches. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOURDIEU. P.; PASSERON, J. **A Reprodução.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. As escolas profissionalizantes são obsoletas? In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE. **Ação Cultural para A Liberdade e outros escritos.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Ernesto Candeias. **A (des)contrução do saber educativo nos laços da teoria da educação. Revista Lusófona de Educação.** N.17, p. 49-64, 2011.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as politicas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Antônia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
WOJNAR, Irena. **Bogdan Suchodolski.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

YORDAKY, Wagner. A autogestão como princípio educativo: a educação no contexto da economia solidária. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação.** 2° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR, MAL ESTAR NO TRABALHO DOCENTE E CARREIRA: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES

Amanda Cavalcante Rodrigues[86]
UFT/Brasil
amandacr.edu@gmail.com

Jonathan Ferreira Brito[87]
UFT/Brasil
jonathan.ferreira.br@gmail.com

Katia Cristina C. F. Brito[88]
UFT/Brasil
katiacristina@uft.edu.br

[86] Mestranda em Educação pela UFT. Membro do SubGrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal – EpeEM, Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins – ObsSPE e da Rede MAPA: Gestão democrática do ensino público.
[87] Mestrando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT)
[88] Doutoranda em Educação pela UFSCar. Membro do SubGrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal – EpeEM, Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins – ObsSPE e da Rede MAPA: Gestão democrática do ensino público

RESUMO: O presente estudo propõe analisar o processo de valorização do profissional da educação dos Sistemas Municipais de Ensino a partir dos preceitos legais instituídos nas últimas décadas, identificando os aspectos referentes à alienação e precarização do trabalho docente. Buscou-se compreender a relação existente entre a valorização do professor - de forma especial, no que se refere a elaboração e implementação dos planos de carreira dos profissionais do magistério - e as questões concernentes ao mal estar no trabalho docente e o adoecimento como fatores determinantes na qualidade de vida e no desempenho de suas funções. A temática em estudo se reveste de relevância por se considerar que nos diferentes sistemas de ensino a questão referente ao adoecimento do professor tem sido analisada a partir de diferentes realidades e práticas dos gestores educacionais. A partir de uma pesquisa bibliográfica, identificou-se estreita relação entre a valorização profissional, as condições de trabalho e o adoecimento docente. Destaca-se dentre as possibilidades de adoecimento vividas pelo professor, dadas as dificuldades rotineiras desta atividade laboral e o contraste entre as expectativas sociais do resultado de seu trabalho frente às condições de trabalho que lhe são oferecidas, a Síndrome do Esgotamento Profissional ou Síndrome de Burnout, caracterizada por um estresse laboral crônico.

Palavras-chave: Valorização profissional; Saúde do Professor; Educação Municipal

I - Introdução

Nos últimos anos, os estudos e pesquisas que versam sobre a carreira e o processo de expropriação do trabalho docente tem sido objeto de diferentes publicações e estudos[89] ANTUNES, (2003); SCHAIBE, (2009); DOURADO (2011); OLIVEIRA (2010). Os mesmos nos permitem compreender quem é o professor da escola pública que atua na educação básica, e, em que condições suas atividades cotidianas são desempenhadas. Compreende-se que, dentre os diferentes fatores que possibilitam uma prática docente em busca da qualidade da educação, encontram-se as condições de trabalho incidindo na valorização dos profissionais da educação. Ressalte-se que esta é uma questão abrangente considerando-se que existem diferentes determinantes para a avaliação das condições adequadas de trabalho.

Entretanto, no que se refere à docência, faz-se necessário considerar a valorização profissional, que se configura, dentre outros fatores, em uma carreira

8989

profissional atrativa e remuneração digna se constituindo em fator determinante para a compreensão dos aspectos que influenciam na saúde dos profissionais da educação.

Ademais, o presente texto propõe avaliar em que medida os aspectos referentes à valorização dos profissionais dos Sistemas Municipais de Ensino - de forma especial, a elaboração do plano de carreira e remuneração - e as questões referentes ao adoecimento docente se constituem em fatores determinantes para a qualidade de vida e o desempenho das funções docentes. Tem-se como subsídios para a referida análise as concepções do materialismo histórico dialético a partir dos estudos sobre o trabalho docente em um contexto de expropriação e alienação.

Inicialmente, apresenta-se uma análise sobre os preceitos legais instituídos nas últimas décadas, estudando a valorização docente sob os aspectos jurídicos e seus marcos regulatórios. Em seguida, busca-se compreender como, historicamente, o processo de expropriação do trabalho tem ocorrido na carreira docente e as consequências do mesmo em diferentes âmbitos da profissão que se expressam no mal estar e adoecimento docente.

II - Valorização docente no âmbito da legislação

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 estabelece, entre outros princípios, a valorização dos profissionais da educação, garantindo planos de carreira com ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos (inciso V com redação dada pela Emenda Constitucional n. 19, de 4/6/1998).

> **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)
> V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (...)
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
> **Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Conforme Parágrafo Único do Artigo 206 acima citado, no que se refere ao estabelecimento do piso salarial como expressão da valorização dos profissionais do ensino, a Carta Constitucional remete a questão à lei própria – Lei Federal n. 9.394/96,

LDB – que, por sua vez, ao abordar a matéria no art. 67, atribui explicitamente esta competência aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais):

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho.

Assim, tais sistemas são os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação, entre outros itens, assegurando-lhes piso salarial profissional, que deverá ser previsto nos termos dos respectivos estatutos e dos planos de carreira do magistério público conforme a lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Lei 11.738/2008).

> Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

A referida lei orienta os entes federados a elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério até 31 de dezembro de 2009, em sujeição a LDB/1996 e ao piso salarial estabelecido.

Na esteira de regulamentações e encaminhamentos legais, a resolução CNE/CEB n. 2/2009 fixou diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Essa resolução pontua, detalhadamente, os itens já anteriormente dispostos na Resolução n° 3/1997, acrescentando o dever do cumprimento a todos os entes federados do piso salarial estabelecido em lei federal visando subsidiar as redes de ensino na criação ou reformulação de seus planos de carreira como fundamento principal para assegurar uma educação de qualidade no País.

Na última década, uma desafiadora iniciativa envolveu toda a comunidade educacional do País em torno de um grande debate conduzido pelo Fórum Nacional de Educação culminando em propostas que subsidiaram a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE -2014-2024 que, expressa um grande esforço em planejar o futuro prevendo políticas de estado e não apenas de governos.

> Ao procurarmos nos projetar no futuro, estamos almejando uma mudança de situação, o que significa dizer que estamos considerando a existência de uma situação problemática para a qual buscamos soluções que, quase sempre, vão se configurar como alvo da ação pública (...) Mas, num processo que é dinâmico, as políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções (AZEVEDO, 2010, p.30-31).

O Plano Nacional de Educação, promulgado em 25 de junho de 2014, através da Lei 13.005/2014, com 20 metas, abrangendo educação infantil, ensino superior, gestão democrática, formação inicial e continuada, valorização profissional e financiamento da educação básica, institui em sua meta 18 que deve-se assegurar, no prazo de dois anos, planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

> Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As estratégias propostas para o alcance da referida meta incluem: programa de acompanhamento do professor iniciante, prova nacional de admissão de docentes, censo dos funcionários e oferta de cursos técnicos para os mesmos, o provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas e o repasse de transferências voluntárias para estados e municípios que tenham planos de carreira, aprovados por lei.

Confirma-se, a partir do descrito, a existência de condições legais instituintes da valorização do professor. Faz-se necessário então, analisar o contexto econômico e social em que se desenvolve este processo.

III – Valorização em um contexto de expropriação e intensificação do trabalho docente

Os caminhos que a sociedade contemporânea vem delineando nas últimas décadas do século XX e primeiras décadas de século XXI apontam para mudanças de

cunho histórico, econômico, educacional, cultural, político e para a construção/reconstrução de saberes sociais. Assiste-se, cotidianamente, uma nova configuração nas formas múltiplas e singulares em que os campos da educação e trabalho estabelecem entre si e que encontram seus reflexos e respaldos nos demais setores da sociedade.

Observa-se, ainda, a concepção de educação como prática social, concebida como uma atividade humana imbuída de caráter histórico que se difunde entre as diversas classes e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações (Frigotto, 2003).

As relações que os homens estabelecem entre si, nas diferentes esferas da vida social (família, escola, igreja, sindicatos, movimentos sociais), constituem-se em espaços de construção de conhecimentos compostos historicamente, promovendo o processo de transformação da natureza e do próprio homem ao criar estruturas sociais básicas que vão se estabelecendo e solidificando conforme são moldadas em concordância com a história humana.

No decorrer dos estudos aqui apresentados observa-se um processo crescente de alienação do trabalho docente bem como, grandes transformações em sua forma o que indica que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho atrela-se a uma subsunção real ao capital, afinal, nesta sociedade em que a sobrevivência da maioria decorre da venda do trabalho, o trabalhador perde o controle sobre sua produção e também de si, isto é, aliena-se. (ANTUNES, 2000)

Esta é uma condição tanto do trabalhador em geral quanto dos trabalhadores da educação. No entanto, mesmo que a proletarização seja a categoria que melhor explique o trabalho docente, a mesma não é suficiente para explicar o que ocorre na atividade docente. Fidalgo, Faria e Mendes (2008, p.66), apresentam indicadores que subsidiam a análise sobre o processo de proletarização docente.

> A hierarquia na organização do processo de trabalho escolar através da separação entre execução e concepção; a perda de autonomia por parte dos docentes; a excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho; a simplificação do trabalho docente ás rotinas pré-estabelecidas; a degradação das condições de trabalho e o achatamento salarial.

Afinal, o docente, em decorrência da sua condição de proletário, também assiste suas condições de trabalho serem pauperizadas e precarizadas. Assim, a

precarização docente liga-se à pauperização e vice-versa e, ambas, articulam-se à proletarização.

IV – Valorização profissional e os planos de carreira dos profissionais do magistério

Nas duas últimas décadas diferentes iniciativas de elaboração de políticas educacionais ensejaram mudanças específicas sobre o cotidiano escolar e, em especial, sobre as condições e relações de trabalho docente. Tal quadro, exigiu das entidades representativas dos educadores brasileiros a concentração de esforços para aprovação de propostas voltadas à valorização dos profissionais da educação que englobam formação inicial e continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho (FREITAS, 2002).

Dentre as diferentes políticas voltadas para a valorização profissional destaca-se a instituição de planos de carreira e remuneração tendo em vista que estes se constituem em um aparato legal estruturante das demais políticas de valorização ao se considerar que nos respectivos planos apresentam e definem-se, dentre outros, os caminhos para que a mesma ocorra, partindo-se dos critérios para ingresso, evolução, remuneração, bem como, assegura direitos que possibilitam o desempenho das funções docentes.

> As carreiras são importantes instrumentos de valorização profissional porque consolidam a ideia de trabalho não apenas como ocupação momentânea, mas como um projeto profissional de longo curso. Do ponto de vista da educação como prática social, as carreiras contribuem, fortemente para a estabilidade das relações da escola com seu meio, além de combater a visão patrimonialista do Estado. Estruturalmente, sempre estiveram relacionados ao salário e à jornada e mantiveram interface com as condições de trabalho. (VIEIRA, 2016, p.69)

Visando cumprir as metas estabelecidas no PNE a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE/MEC foi criada no ano de 2011, corroborando a necessidade de que as políticas educacionais sejam concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino. Assim, a referida Secretaria, recebeu a tarefa de estimular e ampliar a cooperação federativa e a colaboração entre e com os sistemas de ensino para a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Três eixos passaram a orientar os trabalhos da referida secretaria a partir de 2012: articulação para a elaboração, adequação, monitoramento e avaliação dos planos subnacionais e sua consonância com o PNE; o trabalho articulado para a elaboração de

uma proposta de Sistema Nacional de Educação e o trabalho articulado para a valorização dos profissionais da educação.

Em seguida, dentre as prioridades estabelecidas destaca-se a implantação da Rede de Assistência Técnica para elaboração ou adequação dos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação nos estados, Distrito Federal e nos municípios brasileiros. Para alcançar este fim foi desenvolvido um trabalho comum entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - MEC/CONSED/UNDIME tendo como principal objetivo apoiar estados, Distrito Federal e municípios para que organizem a gestão de suas redes, com resultados positivos no cumprimento do piso e na valorização dos profissionais, por intermédio da construção de carreiras que sejam ao mesmo tempo atrativas e sustentáveis do ponto de vista orçamentário.

O trabalho descrito acima explicita o desafio de cada ente federado em construir planos de carreira e remuneração que contemplem os aspectos essências da carreira e se configurem em instrumentos de valorização profissional. Observa-se que as carreiras devem proporcionar condições favoráveis ao ingresso, mas também ganhos salariais reais e contínuos. É possível afirmar que a redução da desigualdade educacional implica em profissionais valorizados, realizados no seu fazer cotidiano comtemplados com uma carreira profissional que faça jus a seu papel na sociedade.

V – Valorização, condições de trabalho e seus impactos no mal estar no trabalho docente e no adoecimento docente.

Ao compreender os elementos integrados que formam o conceito de valorização do profissional da educação é possível perceber sua relação direta com o adoecimento associado à atividade laboral. Isso porque ao analisar um projeto adequado de valorização docente, que inclua um plano de carreira atraente, com piso salarial profissional, boas condições de trabalho além de todos os princípios estabelecidos em legislação e já explicitados neste artigo percebe-se que a ausência da aplicação desses princípios na vida laboral do professor constitui-se como um fator de risco para seu adoecimento. Isso porque:

> O trabalho ocupa, também, um lugar fundamental na dinâmica do investimento afetivo das pessoas. Condições favoráveis à livre utilização das habilidades dos trabalhadores e ao controle do trabalho pelos trabalhadores tem sido identificadas como importantes requisitos para que o trabalho possa proporcionar prazer, bem estar e saúde, deixando de provocar doenças. O trabalho desprovido de significação, sem suporte social, não-reconhecido ou que se constitua uma fonte de ameaça à integridade física e/ou psíquica, pode desencadear sofrimento psíquico. (BRASIL, 2001).

Assim, amplia-se o alcance dos efeitos positivos da valorização dos profissionais do magistério, pois a saúde deste profissional é profundamente impactada por suas condições de trabalho. Adoecer, neste contexto, mais do que uma simples parte daquilo em que se consiste a vida, é um evento passível de ser evitado.

Dentre as possibilidades de adoecimento vividas pelo professor, dadas as dificuldades rotineiras desta atividade laboral e o contraste entre as expectativas sociais do resultado de suas atividades frente às condições de trabalho que lhe são oferecidas, destaca-se a Síndrome do Esgotamento Profissional ou Síndrome de Burnout, caracterizada por um estresse laboral crônico.

Esta síndrome define-se por um conjunto de três sintomas centrais, a saber:

> 1.exaustão emocional (desgaste emocional e esvaziamento afetivo);
> 2. despersonalização (insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços do professor, ou seja, seus alunos);
> 3. diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (BRASIL, 2001).

Difere-se da depressão ou de outras formas de estresse por haver uma relação sintomática entre o doente e seu trabalho, que inexiste em outros aspectos de sua vida, ao contrário dessas outras doenças em que o sentimento de perda de sentido e a fadiga emocional e física são um reflexo da vida do doente como um todo.

Essas características-chave da doença dialogam com vários aspectos da configuração atual da atividade docente. Em uma ótica mercadológica marcada por um sistema neoliberal em sua base, o professor, vendedor da sua força de trabalho, é proletarizado e inserido num sistema que busca alcançar objetivos que não foram definidos com sua participação, executando o que não concebeu. Alienado como se encontra, a despersonalização e a perda de sentido em seu trabalho podem ser compreendidas como consequências diretas da presente configuração de sua atividade.

Dentro da situação de alienação de seu trabalho, outros aspectos da atividade docente consequentes da não valorização desse trabalhador podem ser trazidos à tona e podem ser considerados estressores ocupacionais: A falta de perspectiva de crescimento e realização profissional com ganhos salariais e sociais perceptíveis; a perda de autonomia em sala de aula tanto pela necessidade de seguir agendas pré-estabelecidas

sem sua participação, quanto pela regulamentação em excesso daquilo que é ato docente, minando a atuação do professor; a dificuldade em visualizar os resultados de seu esforço laboral, até mesmo porque os resultados obtidos, sejam positivos ou negativos não constituem objetivos do profissional; o risco de sofrer violência física dentro de sala de aula. Tais estressores somados tem o potencial de culminar nos principais aspectos da Síndrome de Burnout.

Outro aspecto da síndrome, é o fato de que, ao contrário de outros transtornos com sintomatologia física perceptível, como um resfriado, uma lesão por esforço repetitivo ou mesmo uma doença maligna, ela não é capaz de gerar tão rapidamente ações de apoio ao professor adoecido e é por vezes confundida com aspectos puramente emocionais e de característica passageira. Apesar disso, a atividade docente, recheada de estressores pode imputar na vida do professor uma fadiga emocional associada ao seu trabalho e uma perda do sentido que seu trabalho um dia lhe proporcionou tão intensa que suas consequências negativas em sua qualidade de vida, e nos resultados alcançados com seus alunos tornam-se incalculáveis.

VI – Considerações finais

A privação, na rotina laboral do professor, dos princípios que constituem o que se define por valorização do trabalhador docente tem potencial para adoecer o professor e afastá-lo de suas atividades. Os aparatos legais dispostos definem esses princípios. Sua regulamentação deve ser realizada com enfoque no controle do professor sobre seu trabalho.

Neste contexto, conclui-se que o adoecimento, a manifestação de síndromes e as questões referentes ao trabalho docente, especialmente, as carreiras dos profissionais da educação estão intrinsicamente relacionadas ensejando ações e iniciativas específicas.

Referências

AGUIAR, Márcia A. S.; Oliveira J. F. (Org.) **Valorização dos profissionais da educação:** Formação e condições de trabalho. VIEIRA, JUÇARA D. **Valorização profissional:** um diálogo com as metas do PNE. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e editora, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de **A Educação como política pública.** 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.

BRASIL. Elizabeth Costa Dias. Ministério da Saúde (Org.). **Doenças Relacionadas ao Trabalho:** Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde. Brasília: Editora MS, 2001. 580 p. 161.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 de julho de 2008.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição **da República Federativa do Brasil**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2011.

OLIVEIRA, D. A. **Política educacional e regulação no contexto latino americano:** Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v.15, n.28, jan./jun. 2009, p.45-62.

FREITAS, Helena C. L. **Certificação Docente e Formação do Educador**: Regulação e Desprofissionalização Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FIDALGO, Fernando; FARIA, L. X.; MENDES, E. C. **Profissionalização docente e relações de trabalho.** Extra Classe: Revista de Trabalho e Educação, v. 2, p. 60-73, 2008.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação Formação de professores no Brasil: a herança histórica **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização Profissional: um diálogo com as metas do PNE, in Valorização dos profissionais da educação:** formação e condições de trabalho/Marcia Ângela da S. Aguiar, João Ferreira de Oliveira (Organizadores) – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

O PROUCA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA COMO LUGAR DE COLABORAÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Quézia Fragoso Xabregas[1]
Tânia Suely Azevedo Brasileiro[2]

Resumo: Este texto é parte da dissertação intitulada "Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras! O Desafio do PROUCA para a Inclusão Digital da Educação Infantil na Amazônia Brasileira", tendo como recorte o Grupo de Formação Reflexiva (GFR), "lugar" de compreensão, reflexão e colaboração na prática pedagógica, e estratégia para proporcionar a inclusão digital de professoras e crianças da Educação infantil por meio do PROUCA (BRASIL, 2007). Dessa forma, criamos e instalamos o GFR, estratégia utilizada para contribuir com o acesso ao *laptop* educacional UCA às professoras e crianças da Educação Infantil na única escola pública de Santarém/PA que fez a adesão ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). A metodologia é qualitativa, do tipo pesquisa ação colaborativa. Os sujeitos do estudo foram três professoras das turmas de pré-escolar II da Escola Irmã Leodgard Gausepohl e a coordenadora do programa. Os dados foram coletados com diário de campo, registro fotográfico, filmagem dos encontros colaborativos e entrevistas gravadas e os dados do estudo empírico trabalhados pela análise de conteúdos de Bardin (2011). Os encontros no GFR aconteceram em cinco espaços diferentes da instituição. Cada um deles teve seus períodos de desenvolvimento, ações e objetivos previamente definidos em regime de colaboração. Vivenciamos os desafios das professoras em relação ao uso das tecnologias digitais na primeira infância quando o *laptop* UCA foi inserido no contexto da Educação Infantil, o que não havia acontecido por ocasião da adesão ao programa, há seis anos atrás.

Palavras-chave: PROUCA. GFR. Educação Infantil. Inclusão Digital.

Introdução

A evolução tecnológica permite transformações quanto ao modo de adquirir conhecimentos, antes pela oralidade e escrita, hoje também pelo digital, que cada vez mais altera o modo de vida das pessoas. Essa realidade evidencia as várias possibilidades de uso das tecnologias digitais na aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, e a necessidade de mudança de comportamento ao ensinar na primeira infância. Assim, para ser professor(a) atualmente, é preciso conhecer a criança de hoje! Crianças que têm o direito à inclusão digital sem perder a essência, o significado e o tempo da infância.

---

[1]Mestre em Educação (PPGE/UFOPA, 2015). Pedagoga e Técnica em Educação Infantil da Rede Municipal de Santarém/ PA. 2 Docente e Pesquisadora do Instituto Esperança de Ensino Superior(Iespes).

[2]Pós-Doutora em Psicologia (IP/USP, 2009). Doutora em Educação (URV/ES, 2002), Título revalidado na FE/USP. Mestre em Tecnologia Educacional (URV/ES, 2001). Psicóloga, Pedagoga e professora de Educação Física, Recreação e Jogos. Docente e Pesquisadora na Graduação e Pós-Graduação (PPGE, PPGSAQ e Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento/ PPGSND/UFOPA). E-Mail: brasileirotania@gmail.com

Diante dessa asserção, este texto é parte de nossa dissertação de mestrado intitulada "Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras! O Desafio do PROUCA para a Inclusão Digital da Educação Infantil na Amazônia Brasileira", produto de pesquisa empírica na única escola pública municipal de Santarém, que fez a adesão ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), tendo como recorte o Grupo de Formação Reflexiva (GFR), estratégia que foi utilizada como forma de contribuir para o acesso ao laptop educacional UCA às crianças da Educação Infantil nessa escola.

De acordo com o Projeto base do PROUCA (BRASIL, 2007), deve-se capacitar os sujeitos envolvidos nos programas educacionais de inclusão de digital. Dessa forma, criamos e instalamos na referida escola o Grupo de Formação Reflexiva (GFR), "lugar" de compreensão, reflexão e colaboração na prática pedagógica, e estratégia para proporcionar a inclusão digital das crianças da Educação Infantil por meio do PROUCA, uma das políticas públicas que preconiza o uso das novas tecnologias na Educação Básica. Sobre essa política explanaremos a seguir.

1. PROUCA: política pública de inclusão digital

Levaram anos à construção de ações referentes à inserção das novas tecnologias no espaço escolar. Foram necessários seminários, debates, propostas e criação de setores, órgãos e secretarias específicos para a efetivação de políticas públicas para a inclusão digital por meio da educação (XABREGAS, 2015).

No ano de 2007 a Secretaria de Educação a Distância, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, elaborou a revisão do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Essa nova versão do Programa foi instituída pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. A partir desse momento, o programa passou a intitular-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, o qual postula a integração e articulação de três componentes: a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de Informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à Internet banda larga) a formação continuada dos(as)

professores(as) e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); e c) a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação (MEC) nos computadores (BRASIL, 2008).

Costa (2015 *apud* XABREGAS, 2015, p. 71) afirma que entre os objetivos do programa, destacam-se:

> • Melhorar a qualidade do processo de ensino– aprendizagem;
> • Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;
> • Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
> • Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Para oportunizar o que foi esclarecido pela autora e propiciar inclusão digital educacional, três anos após o PROINFO integrado, surgiu O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), objeto de nossa pesquisa. O programa foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010. Tem como objetivo promover a inclusão digital pedagógica de alunos(as) e professores(as) das escolas públicas brasileiras, e o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, por meio da utilização de pequenos computadores, ou seja, computadores portáteis denominados *laptops* educacionais.

Conforme o Manual do programa,

> O PROUCA integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional. [...] Esses equipamentos (os laptops – *grifo nosso*) poderão ser utilizados tanto nos espaços escolares (sala de aula, pátio, laboratórios, etc.) por estudantes e professores, de acordo com regras a serem estabelecidas, como em suas residências, iniciando, assim, um processo de inclusão digital de suas famílias e da comunidade em geral (BRASIL, 2014, p. 1).

O Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010, regulamentou o PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE). Por meio deste documento, estados, municípios e o Distrito Federal poderiam adquirir computadores para as instituições de ensino. O manual do PROUCA também esclarece formas de adesão e condições de financiamento desses equipamentos.

Conforme Nunes (2013, p. 50), os critérios utilizados por este programa para selecionar as escolas foram:

> • Nº de alunos e nº de professores: cada escola deve ter entorno de 500 (quinhentos) alunos e professores;

> • Estrutura das escolas: deve possuir, obrigatoriamente, energia elé- trica para carregamento dos laptops e armários para armazenamento dos equipamentos;
> • Localização das escolas: preferencialmente, deve ser pré-selecionadas escolas com proximidade a Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTE – ou similares, Instituições públicas de Educação Superior ou Escolas Técnicas Federais. Pelo menos uma das escolas deve estar localizada na capital do estado e uma na zona rural; 192 Editora CRV versão para revisão do autor Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão
> • Assinatura do termo de adesão: as Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais de cada uma das escolas selecionadas deve aderir ao projeto através do envio de ofício ao MEC (Ministério da Educação) e assinatura de Termo de Adesão, no qual se manifesta solidariamente responsável e comprometida com o projeto.
> • Anuência do corpo docente: para cada escola indicada, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal deve enviar ao MEC um ofício, onde o(a) diretor(a) da escola, com a anuência do corpo docente, aprova a participação da escola no projeto.

Esta política pública proporcionou meios para que computadores chegassem às escolas, e fossem utilizados pelas crianças e pelos(as) professores(as). Sabemos que, além do computador proporcionar diversão às crianças, permite novas oportunidades de aprender, e cria novas formas motivadoras para ensinar.

2. Novas professoras para novas crianças: os desafios da inclusão digital na prática pedagógica na educação infantil.

A postura do(a) professor(a) tem se modificado com o passar das décadas, pois, entendemos que ele(a) não é mais apenas um(a) transmissor(a) de conhecimentos, mas compreende as transformações tecnológicas mundialmente. Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 11) afirma que "os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades". Segundo a autora, os(as) docentes contribuem com seus saberes, experiências e valores na construção da historicidade nas diferentes eras da humanidade.

A identidade do novo(a) professor(a) tem sido construída ao longo dos anos, e a busca pela sua valorização e qualificação é fundamental para a atuação na sociedade da informação e comunicação. Em específico, o(a) professor(a) de Educação Infantil, como coloca a legislação vigente ao profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos de idade, tem sua identidade própria. Porém, pela historicidade da infância já foi chamado de pajem, babá e monitor. Hoje, espera-se um novo perfil desse profissional que tem o desafio de agregar o educar e o cuidar às propostas de interações e brincadeiras.

É inegável que devemos as nossas crianças, enquanto sociedade, a garantia dos direitos básicos institucionais adquiridos, entre eles, Educação Infantil com qualidade. E família, escola e sociedade são responsáveis por essa efetivação. Brasileiro, Amaral e Velanga (2008, p. 65) explicitam com clareza essa afirmação.

> Quanto à educação (recebida na família, na escola e na sociedade de um modo geral), podemos afirmar que cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A escola passa a representar um dos elementos imprescindíveis para a realização daqueles que vivem numa sociedade letrada, já que, nesse contexto as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e tomar a consciência de seus próprios processos mentais. No ambiente escolar, as atividades desenvolvidas são extremamente importantes e complexas, possibilitando novas formas de pensamento, comportamento, inserção e atuação da criança em seu meio.

Apoiadas nessas considerações, destacamos as exigências da própria sociedade letrada, citada pelas autoras, não apenas no sentido do ler e escrever, mas letrada digitalmente, Sociedade da Informação e Comunicação, que desafia as crianças a compreenderem a evolução científica e o avanço tecnológico das últimas décadas, e mostra a necessidade de um novo comportamento, afim de que não sejam "analfabetas tecnológicas". Exige da escola, consequentemente dos(as) professores(as), que ensinem as crianças a pensarem diferente dos sujeitos do passado, que vivam as exigências do presente e que sejam preparados para os desafios do futuro. Futuro este, vivenciado diariamente por nós, no meio que vivemos.

A escola como instituição formal, precisa propiciar a formação integral da criança, desde o primeiro momento da entrada no ambiente escolar. Essa relação, criança, escola e professor(a) é complexa e exige novas formas de pensamento na atuação com elas. "Cientes da responsabilidade na decisão sobre o que as crianças precisam aprender, muitos professores procuram critérios que os ajudem" (OLIVEIRA, 2014, p. 63).

No novo modelo de atendimento à esta etapa de ensino, o(a) novo(a) professor(a) é responsável pela garantia de educar, cuidar e brincar com qualidade a partir das suas práticas pedagógicas, que devem trazer propostas inovadoras e motivadoras.

Ser profissional de crianças de 0 a 5 anos de idade não é tarefa fácil. Assim, os RCNEI (BRASIL,1998, p. 41), referendando sobre o perfil do profissional da Educação Infantil, esclarece que:

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Perante tais afirmações, o(a) novo(a) professor(a) da Educação Infantil precisa ser versátil, curioso(a), ousado(a), ativo(a), audacioso(a), eclético(a), corajoso(a), multifacetado(a), dedicado(a), moderno(a), sensível, afetuoso(a) e transformador(a). Essas características são esperadas no desenvolvimento da sua prática pedagógica, desde os cuidados básicos até a polivalência de conhecimentos necessários para quem educa crianças na atualidade.

Diante dessas revelações, acreditamos que trabalhar na Educação Infantil, antes de qualquer ação, conhecer-se e conhecer as crianças de hoje, possibilitará a reconstrução de novos significados à trajetória do(a) professor(a) na atuação com as novas crianças que estão nas instituições de ensino da primeira infância.

Muitas crianças dessa geração dominam os videogames, whatsApp, facebook, self-portrait, vídeos, e falar com os amigos on-line são seu passatempo favorito. Elas vivem com o fone de ouvido, ouvem e compartilham música em questão de segundos. Interagem com o mundo e ensinam os adultos como utilizarem as máquinas e seus recursos. Para Palfrey e Gasser (2011), são os Nativos Digitais. Nascidos depois de 1980, o período mais rápido de transformações tecnológicas, referente à informação e a comunicação. Eles têm um modo de vida que não se assemelha a de seus pais, que são chamados por esses pesquisadores de imigrantes digitais. Isto porque nasceram na década anterior a 1980, e tiveram que "imigrar" para a era tecnológica, a fim de compreender e participar desse novo momento. Por essa razão, declaram que isto é verdade, e "diferentes daqueles de nós um pouquinho mais velhos, esta nova geração não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão digital. Eles começam a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital" (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14).

Isso é fato. Precisamos dar espaços para os chamados Nativos Digitais "crescerem e aparecerem", pois,

> Os Nativos Digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global. Estas mudanças podem ter um efeito imensamente positivo no mundo que vivemos. De modo geral, a revolução digital já tornou este mundo um lugar melhor. E os Nativos Digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade, de um sem números de maneiras – se deixarmos (PALFREY; GASSER, 2011, p. 15).

Dessa forma, os nativos digitais têm potencial para evoluírem cada vez mais. Porém, a família, a sociedade e a escola precisam encontrar maneiras de conseguir potencializar sua inclusão digital desde a primeira infância.

Em consonância com as declarações expostas anteriormente, Veen e Wrakking (2011, p. 5) reforçam que "A geração que nasceu do final da década de 1980 em diante, tem muitos apelidos, tais como "geração da rede", "geração digital", "geração instantânea" e "geração ciber". Todas essas denominações têm suas características próprias, parecidas. São aqueles que nascem e crescem na era digital. Os autores denominam de "Geração de Homo Zappiens. Aparentemente, uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia" (idem). Criou o hábito de zapear, de apertar o botão, de passar de um canal para o outro, com o uso do controle remoto da televisão, do mause do computador e celular. O uso dessas tecnologias teve influência no comportamento do *homo zappiens.*

Veen e Wrakking (2011) afirmam ainda que as crianças de hoje passam horas assistindo à televisão e jogando no computador; recebem e processam diversas informações por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios; elas (as crianças) se comunicam com amigos e outras pessoas de forma muito mais rápida que as gerações anteriores; aprendem muito cedo sobre as diferentes fontes de informação e os tipos de redes sociais onde interagem com os amigos constantemente; a escola parece não estar conseguindo ter influência em suas atitudes e valores; fazem digitalmente muitas tarefas ao mesmo tempo o que é característica dessa geração; fazer a tarefa escolar é uma questão de última hora. O *homo zappiens* começa a trabalhar no último momento possível; a escola é apenas uma parte de sua vida e, parece mais um espaço social, um lugar de encontro de amigos do que lugar de aprender e ensinar.

Dessa maneira, temos visto que as tecnologias digitais têm tomado um lugar significativo na vida de crianças e adolescentes, alterando suas atitudes e seu comportamento. Contudo, muitas escolas não têm acompanhado essa evolução.

Por outro lado, as escolas estão com seus laboratórios sucateados, sem pessoal qualificado, sem propostas pedagógicas definidas de como utilizar as novas tecnologias no ensino dos alunos. Outra dificuldade é a resistência de alguns professores, ou a falta de formação sobre a utilização desses recursos. De maneira emergencial, faz-se necessário a ampliação dos conhecimentos sobre a criança de hoje. Seu comportamento, seus anseios, medos, potencialidades, enfim, seu universo muitas vezes sendo construído com e pelas tecnologias de maneira vazia e solitária. Assim, precisamos aproveitar e potencializar os recursos tecnológicos existentes. Não podemos destruir o que já se alcançou. Não podemos regredir, mas, optar por avançar e proporcionar ações conjuntas, que envolvam crianças, professores(as), famílias, psicólogos(as),

antropólogos(as), sociólogos(as) e outros(as) profissionais, para reflexão e construção de ações sobre o uso das novas tecnologias na escola. Cremos que cabe a ela, enquanto instituição de ensino formal, proporcionar crescimento integral aos sujeitos envolvidos na era tecnológica.

A partir disso, entendemos que os(as) professores(as) têm um papel muito importante na formação integral desses sujeitos, pois têm a chance de levar os nativos digitais a que se desenvolvam como pessoas, como profissionais, como cidadãos. A escola tem a incumbência de resgatar valores, valorizar sonhos, criar oportunidades e fortalecer conhecimentos. Edificações necessárias à vida humana por toda a sua existência. E essa estrutura terá que ser alicerçada a partir de um novo ensino, com novas práticas que podem acontecer entre novos(as) professores(as) e novas crianças desse novo tempo.

Nesse contexto, a experiência que será relatada neste capítulo buscou-se apoiar na ação colaborativa como estratégia para chegarmos a esta finalidade e o Grupo de Formação Reflexiva foi o espaço disponibilizado para tal fim.

A pesquisa colaborativa é uma modalidade da Pesquisa Ação, que surgiu nos Estados Unidos, para designar um tipo de pesquisa, cujo objetivo principal seria pesquisar com colaboração. Pode envolver diferentes grupos, como professores, alunos, pesquisadores etc, a fim de investigar e compartilhar, em conjunto, situações e problemas. Adota o princípio de trabalhar com os(as) professores(as), e não trabalhar sobre suas escolhas. Todos os envolvidos na pesquisa colaborativa têm sua responsabilidade durante as etapas do processo.

Pine (1981 apud ARNAL; RICÓN; LATORRE, 1992) descreve elementos que caracterizam a pesquisa colaborativa. São eles: os problemas de investigação são definidos por pesquisadores e pesquisados; os pesquisadores e os professores colaboram pela busca da solução dos problemas na prática; os resultados da investigação são utilizados na solução dos problemas; os pesquisadores desenvolvem competências e habilidades na condução da pesquisa, tanto que eles mudam a metodologia durante o processo; os professores, como resultado da participação no processo da pesquisa, se tornam mais capazes de resolver seus próprios problemas, e de renovarem- -se como profissionais; bem como os professores e os pesquisadores são coautores das informações da investigação.

Como afirma o autor, por meio dessa modalidade de pesquisa é possível buscar coletivamente soluções para o problema. A colaboração e a participação do(a)

pesquisador(a), e dos sujeitos envolvidos, são fundamentais na busca pelas respostas. Ibiapina (2007, p. 114) corrobora afirmando que

> [...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

Destacamos na fala da autora as duas dimensões da pesquisa colaborativa, a produção de saberes e a formação continuada, que resgata nossa colocação no início, em relação à parceria universidade e escola, e o resultado desse envolvimento, que é a produção de conhecimentos para pesquisadores e participantes da pesquisa. Portanto, "essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola" (IBIAPINA, 2007, p. 115).

Assim, quando o(a) docente, também se torna pesquisador(a), torna-se autor(a) diretamente da sua prática. A prática colaborativa permite compreender a razão do existir, do fazer e do repensar a ação pedagógica, a fim de aprimorar o ensino-aprendizagem (SALES, 2013).

Também, Damasceno (2013) afirma que na cooperação o trabalho ocorre coletivamente na equipe, mas não há valorização especificamente no potencial colaborador individual, há presença de relações hierárquicas, ausência de autonomia no poder de decisões, e há ausência de negociações compartilhadas na execução das tarefas. Já na colaboração não há ações hierárquicas entre os pares, há possibilidades de transformação, os objetivos são comuns ao grupo, a liderança é compartilhada e há constante reflexão crítica.

Percebe-se a aproximação entre os significados de cooperar e colaborar, porém, evidencia-se o distanciamento entre as duas palavras, quando o objetivo é realizar práticas colaboradoras a partir da reflexão. Aqui, colaboração, nossa palavra chave, permite que todas as fases e ações do estudo sejam planejadas de forma compartilhada, tendo em vista alcançar os objetivos comuns para a transformação da prática almejada pelo grupo.

As referências apresentadas anteriormente no tocante à pesquisa colaborativa evidenciam a necessidade de reflexão sobre a prática. Com esse intuito, tornou-se fundamental em nossa pesquisa de mestrado, na única escola contemplada com o PROUCA em Santarém, a construção e a instalação do Grupo de Formação Reflexiva

(GFR), ação realizado em 2015 com a professora-coordenadora do PROUCA, e as três professoras das turmas das crianças de 5 anos de idade, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Leodegard Gausepohl, localizada no bairro do Uruará no município de Santarém – PA, que atende alunos de Educação Infantil no pré-escolar I e II, e alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Partindo da afirmação de Libâneo (2003, p. 9), o qual defende que "a escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano", para melhor compreensão da experiência a ser relatada evidenciamos o perfil das partícipes, destacando a vivência da professora-coordenadora responsável pelo PROUCA na escola, no estudo identificada por PC, que após receber formação em Brasília-DF pelo Ministério da Educação, encontra-se à frente deste programa e do laboratório de Informática desde a sua implantação em 2006. Quanto às professoras do pré-escolar II, identificadas no estudo com nome das flores Rosa, Margarida e Papoula em homenagem ao bairro onde está localizada a escola (que significa no tupi-guarani "ramalhete de flores"), têm entre 56 e 60 anos, atuam no magistério há 25 e 30 anos, mas, especificamente entre 1 e 5 anos na Educação Infantil. Todas possuem curso superior e pós-graduação lato sensu. Em relação à formação sobre o uso das tecnologias na prática docente, afirmam que participaram de cursos realizados esporadicamente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ou em encontros na própria escola, que acontecem geralmente no início do ano letivo, durante a semana pedagógica.

A partir dessas constatações, nossa pretensão foi compreender, refletir e colaborar com mudanças na prática pedagógica da Educação Infantil, potencializando o acesso ao *laptop* educacional UCA pelas crianças de 5 anos nessa escola. Andery (2007) utiliza o método socratiano para exemplificar a importância do dialogo nesse processo de aproximação, e diz que "Sócrates fazia o papel de animador e de filósofo, que coloca as perguntas e provoca o aprendiz, levando-o a penetrar em si mesmo, e descobrir as verdades (as respostas)" (ANDERY, 2007, p. 64).

Embasadas nessa afirmação, percorremos esta experiência, oportunizando autonomia às professoras frente às mudanças em relação à presença das novas tecnologias no espaço escolar com crianças pequenas, hora fazendo o papel de Sócrates, hora o papel do(a) aprendiz, com o propósito de expandir nossos conhecimentos como pesquisadoras, e colaborar por meio da reflexão-ação com a realidade estudada. Para tal, cabe esclarecer que desenvolvemos atividades por meio da linguagem gráfica no *Tux*

Paint instalado nos laptops UCA com as professoras e as crianças do pré-escolar II. O mesmo é um *software* livre, um programa criado para crianças alfabetizadas ou não. Tem como um dos objetivos pintar, desenhar e montar algo definido pelo usuário. Possui ferramentas simples, mas importantes para o processo de letramento e alfabetização da criança nessa fase de desenvolvimento. Apresenta objetos, imagens, pincéis, borracha, botões, cores bem visíveis, efeitos sonoros, maneiras de fazer e refazer letras, palavras, frases e textos, assim como desenhos. Isso nos possibilitou potencializar a linguagem gráfica dessas crianças, porém, de maneira digital.

O desenvolvimento de nosso estudo durante a execução dessas atividades, nos proporcionou vivenciarmos a existência das novas crianças na Educação Infantil, e a constatação da necessidade de novos(as) professores(as). Sobre esses acontecimentos passamos a relatar a seguir.

3. Grupo de Formação Reflexiva (GFR): uma experiência na educação infantil

Como parte de um estudo maior, que possui as fases exploratória e colaborativa, a criação e instalação do GFR nesta experiência apresenta dois momentos, quais sejam: construção dos encontros colaborativos e a realização dos mesmos.

No primeiro momento, de maneira socratiana, houve um processo reflexivo que nos conduziu a identificar três pilares necessários para o fazer da prática pedagógica dos(as) "novos(as)" professores(as)": Rever, Refletir e Recomeçar. Eles surgiram da discussão e da necessidade de práticas inovadoras na Educação Infantil a partir do lócus do estudo, validando a criação do Grupo de Formação Reflexiva com as professoras das turmas de pré-escolar II.

O(A) novo(a) professor (a) precisa Rever. Essa postura viabiliza observar, registrar, planejar e avaliar, fundamentais para o amadurecimento do professor(a). Permitem, também, o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança. Por meio da observação, é possível verificarmos onde precisamos melhorar nossa prática. O registro permite ao educador(a) anotar as falhas e os acertos, assim como, as dúvidas. Após observar e registrar, o professor(a) tem a oportunidade de planejar, projetar ações a partir do que foi observado e registrado. Já a avaliação, propicia a chance de rever todo o processo, a fim de serem feitas as devidas construções ou adequações. Buscamos assim mostrar que é possível o(a) professor(a) rever atos, com responsabilidade, dedicação e compromisso, respeitando o que realiza, e o que as crianças constroem como seres ativos no processo. Da mesma forma, o(a) professor(a) pode rever sua prática por meio da auto avaliação, sem o intuito de julgamento sobre o que sabe ou

não, mas, para ressignificar os fazeres pedagógicos, enquanto mediador(a) da aprendizagem das crianças pequenas, pois, mesmo adulto, é um sujeito em desenvolvimento.

O(A) novo(a) professor(a) precisa Refletir. Meditar é condição indispensável ao profissional da Educação Infantil. Estudos recentes apostam no Professor(a) Reflexivo(a), na reflexão-ação-reflexão, onde suas atitudes, fazeres e ações são permeados pela reflexão seguida da ação. "Ao refletirmos sobre essas nossas atitudes, percebemos que, tratando-se de experiências tão novas, principalmente para nós, precisamos realizá-las muito mais vezes, para que assim possamos aprender, cada vez mais, tanto com os erros quanto com os acertos" (OSTETTO *et al*., 2008, p. 60). Pensar sobre nossa postura, ajuda a dar sentido a que fazemos.

O(A) novo(a) professor(a) precisa Recomeçar. Iniciar novamente, retomar é a oportunidade de reiniciar onde paramos. Acreditamos que a experiência adquirida na trajetória do professor é condição privilegiada em relação a principiantes. Aliás, quanto maior o tempo da prática, maior a oportunidade de recomeço. Pois a experimentação vivenciada, sentida e marcada possibilita a reconstrução de novos significados. O desafio de recomeçar traz chances de transformações e a perspectiva do(a) professor(a) se tornar, individualmente ou coletivamente, construtor da sua própria identidade. Assim, sempre que quisermos, podemos refletir, rever e recomeçar nosso fazer pedagógico.

A dinâmica dos "Res" possibilita a continuidade da profissão, com o início mais maduro, significativo, aprimorado e renovado. "Nem só acerto, nem só erro, mas um processo comprometido, marcado pela busca da significação do trabalho com as crianças e com movimento de uma prática pedagógica de qualidade" (OSTETTO *et al*., 2008, p. 17). Com isso, estes três pilares vêm contribuir para a reflexão dos novos desafios, em busca uma "nova" práxis na Educação Infantil.

Após esse processo inicial, no segundo momento organizamos com a equipe da escola (coordenadora do PROUCA e professoras do pré-escolar II) a programação dos cinco encontros colaborativos que objetivaram: esclarecer a pesquisa e mostrar a potencialidade do uso das novas tecnologias no ensino das crianças pequenas, apresentar o PROUCA, realizar a formação continuada das professoras para o uso do *laptop* educacional UCA e do *software* livre *Tux Paint* com as crianças de cinco anos de idade, bem como a inserção desses laptops nas turmas. Assim como, criar o do Grupo de Formação Reflexiva (GFR). Desta maneira, cada um dos cinco encontros teve seus

períodos de desenvolvimento, ações e objetivos previamente definidos em regime de colaboração.

Após a criação, no 5º Encontro Colaborativo, houve a instalação do Grupo de Formação Reflexiva (GFR) na escola, com o objetivo de haver um espaço permanente para construção da prática pedagógica, mediante a reflexão critica.

A cada encontro ouviu-se as necessidades, os desafios e foram evidenciadas possíveis ações para inclusão digital das crianças e das professoras na Educação Infantil. Vimos então que a prática pedagógica quando alicerçada nesses pilares o "novo" acontece. Surgem novas ações e novas atitudes a partir de práticas já existentes, as quais podem ser realizadas de novas maneiras e com novas metodologias, utilizando novos recursos e novas formas de execução. Para tanto, é necessário que os(as) professores(as) revejam suas práticas, pois Oliveira (2012, p. 51) afirma que "são fonte inesgotável de modelos". Assim, as diferentes experiências quando são articuladas, geram crescimento e maturidade a todos. Após rever e refletir, é possível então recomeçar. E quando recomeçam tem a chance de inovar, modificar, construir e reconstruir saberes. A reflexão faz parte da formação do indivíduo. Portanto, o Grupo de Formação Reflexiva é um espaço, ou seja, um lugar, que valoriza a construção da prática dos(as) professores(as), para que estes "tornem-se sujeitos de sua própria prática pedagógica e de seu processo de conhecimento. [...] A concepção de Grupo de Formação Reflexiva privilegia um movimento que parte da experiência de cada um com a mediação do diálogo" (ABRAMOWICZ, 2001, p. 139). É um espaço construído com os(as) professores(as), e não sobre os(as) professores(as). Segundo Perrenoud (1993), a prática reflexiva adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade do(a) professor(a), atitude relevante nessa construção. Abranches (2005) diz que a constituição do professor reflexivo possibilita um novo entendimento sobre a prática pedagógica e dá mais significado á profissão. Contudo, Abramowicz (2001, p. 139) afirma que "a dialogicidade é vital: ela desencadeia debates, fertiliza reflexões e instiga questionamentos". Daí surge à necessidade das sessões reflexivas no GFR para esse desencadeamento de possibilidades, onde todos os participantes têm direito a vez e voz por meio do diálogo. Continua a autora: "No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador [...] ninguém se educa isoladamente – e aqui se destaca a importante dimensão do coletivo nos grupos de formação reflexiva" (ABRAMOWICZ, 2001, p. 140.)

Corroborando com ela, Magalhães (2002, p. 21) defende que o GFR "[...] seria, assim, um *locus* em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas", e isto resulta em trocas de aprendizagem e amadurecimento do grupo. Portanto, o objetivo do Grupo de Formação Reflexiva é refletir com criticidade para criar, inovar e aperfeiçoar ações que contribuam com a prática pedagógica dos(as) professores(as).

Conforme os autores apresentados, as novas exigências educacionais estão postas, e o que se espera são novas atitudes docentes em meio à era tecnológica vivida pela humanidade, e isso foi possível a partir da criação e instalação do GFR durante nosso estudo, o que passamos a analisar na continuação.

4. Desfecho da pesquisa colaborativa com o Grupo de Formaçâo Reflexiva (GRF) na educação infantil

Após o aprofundamento nas leituras pertinentes ao objeto estudado, construímos os cinco encontros colaborativos já anunciados, e convidamos as participantes para vivenciarem a sensibilização, compartilhar os objetivos e a finalidade da nossa pesquisa e, também, receber sugestões para a construção do organograma desses encontros.

Levamos em consideração a realidade da escola, ou seja, seu planejamento anual e a disponibilidade das professoras para a efetivação da nossa proposta de criação e instalação do GFR na escola. A experiência das pesquisadoras permitiu ter uma visão holística da situação. Porém, a "voz" das participantes foi ouvida por meio das propostas apresentadas por elas, e a cada questão que ia surgindo, meios eram procurados para permitir sua execução sem prejudicar o que foi acordado em conjunto. O planejamento e construção dos encontros colaborativos aconteceram nas datas e horas sugeridas pelas participantes.

Chamamos atenção neste tópico para o quarto e quinto encontros colaborativos, momentos em que ocorreram respectivamente à inserção do laptop educacional Uca na Educação Infantil e a instalação do Grupo de Formação Reflexiva (GFR), uma vez que nossa intenção é socializar esta experiência onde foram oportunizadas situações em relação à presença das novas tecnologias no espaço escolar com crianças pequenas, visando a apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos e técnico-tecnológicos com vistas a alcançar autonomia das professoras frente às mudanças provocadas por essa nova realidade.

Sendo assim, no quarto encontro colaborativo ouvimos suas falas que nos revelaram superação e ao mesmo tempo mostram algumas fragilidades. O objetivo

desse momento foi fazer a inserção do *laptop* Uca em cinco espaços diferentes da escola com as crianças de 5 anos de idade da Educação Infantil. Durante esse processo tivemos a preocupação em considerar as especificidades dessa faixa etária a partir da concepção do tripé educar, cuidar e brincar (BRASIL, 1998). Nossa intenção foi mostrar que as ações e atividades no *laptop* Uca, com as crianças e as professoras, poderiam acontecer, literalmente, além da sala de aula. No entanto, para que o processo acontecesse de maneira natural iniciamos a inserção na própria sala de aula das crianças. Perguntamos se elas conheciam o *laptop* Uca e todos disseram que sim, mas que não podiam pegar, só no ano seguinte, no 1º ano do Ensino Fundamental, pois a professora-coordenadora sempre os informou sobre esse procedimento da escola.

Conversamos com as crianças e fomos com elas até a sala própria do PROUCA onde cada uma pegaria um laptop. A seguir, foram dados os devidos esclarecimentos em relação ao uso da máquina, e verificamos que quase todas as crianças abriam o laptop e manuseavam suas ferramentas com tamanha desenvoltura que pareciam já ter familiaridade com ele. Conversavam entre si e mostravam muita curiosidade em "mexer" nos *laptops.* No dia seguinte, pegamos as mesinhas e as cadeirinhas da sala de aula, e colocamos em baixo da sombra da grande árvore que há na escola. As crianças receberam os laptops para iniciarem suas criações gráficas. O vento propiciou momentos agradáveis ao ar livre onde houve interação, construção e colaboração entre as crianças as professoras e a pesquisadora, enquanto faziam seus riscos, rabiscos e desenhos no laptop. Nosso próximo espaço foi no refeitório da escola, um lugar amplo e arejado, onde as crianças participaram juntas desse momento e cada uma com um laptop continuou a fazer seus diferentes e interessantes desenhos. Já no laboratório de informática da escola, colocamos as mesas e cadeiras próprias para essa faixa etária, pois nem a bancada nem os computadores são adequados ao tamanho das crianças da Educação Infantil da escola. Porém, o espaço é climatizado o que torna o ambiente agradável. As crianças continuaram a criar seus desenhos nos *laptops*. Faziam árvores, carros, casinhas, barcos, bolas e também rabiscos aos quais davam nomes e significados.

No último dia dessa rica experiência, em uma linda manhã de sol, colocamos um tapete colorido de aproximadamente 80 m² de tecido na área gramada que há na escola (para nós um dos momentos mais emocionantes da pesquisa). Ao chegarem, às crianças foram convidadas a se dirigirem ao tapete e lá estavam espalhados os laptops Uca, mas também almofadas e os mais diferentes brinquedos, como carrinhos, bonecas, de

encaixe, chapéus e ursinhos de pelúcias de vários tamanhos. Nosso objetivo nesse momento foi fortalecer a ideia defendida por nós nesse estudo, a possibilidade de utilizar novas tecnologias no ensino das crianças da Educação Infantil, mas de maneira lúdica e prazerosa. Observamos as atitudes dos pequenos e das professoras com o *laptop* Uca, o "uquinha", que estava como um brinquedo entre diferentes brinquedos. Vimos que a maior parte das crianças pegou o laptop. Já outras, pegaram primeiro os brinquedos, mas logo soltavam e pegavam o laptop. A interação era constante entre as crianças que mostravam umas as outras seus desenhos. Deitavam naturalmente no tapete, o que seria difícil acontecer na sala de aula devido o tamanho e o desconforto. Com a cabeça nas almofadas, ou nos ursinhos de pelúcia, ou ainda, agarradas a um brinquedo, elas manuseavam o laptop Uca, sorriam e conversavam incessantemente.

Durante todo esse processo as professoras das crianças estiveram presentes e participaram dessa realização. Foi gratificante vê-las viver essa experiência que será compartilhada a seguir na descrição do quinto encontro colaborativo. O quinto encontro colaborativo foi marcado pela instalação do Grupo de Formação Reflexiva na escola (ABRAMOWICZ, 2001). Iniciamos esse momento com um almoço envolvendo as participantes do grupo. A seguir, no LABIN da escola ratificamos a importância do GFR por meio da reflexão do vídeo "On ou Off? De que lado você está?"48, sobre o contexto tecnológico em que a humanidade vive atualmente. A seguir, ouvimos as professoras participantes da pesquisa que foram identificadas como Rosa, Margarida e Papoula. Destacaremos as falas compartilhadas no GFR que retratam especificamente três momentos relacionados à essa experiência vivida por elas. Primeiro, perguntamos sobre os desafios em relação a sua utilização do laptop Uca. Obtivemos as seguintes respostas: A Rosa relatou que no primeiro momento ficou um pouco curiosa, porque muitas vezes sentia dificuldade em trabalhar com tecnologia, então ficava preocupada de como passar pra elas, já que são crianças bem ativas.

Já a Papoula disse que no começo ficou nervosa, e pensava que não ia dar certo. A Margarida declarou que no princípio achou muito estranho. Informática na Educação Infantil? Computador para os alunos pequenos? Disse que ficou apreensiva. Diante desse contexto, Libâneo (2003, p. 68) declara que "há razões culturais e sociais para essa resistência, como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador". Segundo, questionamos sobre a experiência em utilizar o laptop Uca em diferentes espaços da escola com as crianças. A Rosa afirmou que foi uma surpresa. Para ela cada dia era uma novidade usar o laptop

em diferentes lugares dentro da própria escola. Achou muito interessante. No refeitório, na grama, no tapete... Segundo a Papoula, foi muito bom porque tirou as crianças da sala de aula. Disse que elas se interessaram mais, gostaram da experiência, e por isso é importante que continue na Educação Infantil. Disse ainda que foi ótimo usar o laptop em espaços diferentes. A professora Margarida declarou que quase não sai da sala com as crianças, e que nunca imaginava que fosse possível usar o laptop Uca em tantos espaços como nós usamos. Afirmou ter aprendido muito. Observou que as crianças estavam perplexas com a produção dos desenhos. Disse que foi muito diferente fazer as atividades ao ar livre, com brinquedos, e com a máquina.

Conforme Oliveira (2012, p. 75), "Se o projeto considera a criança alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto à criação de novos conhecimentos e interesses". Assim, crianças e professoras vivenciaram essas experiências. E por fim, averiguamos o que pensam as professoras sobre ensinar as crianças de 5 anos de idade com as novas tecnologias. Rosa afirmou que só ensinava com o caderno, lápis, tinta, papel, e sucata. Mas gostei muito de usar essa tecnologia para ensinar as crianças. Achei muito importante eles fazerem os desenhos no laptop. A Papoula declarou ter servido de aprendizado. Disse achar importante continuar sim, usando as novas tecnologias no ensino infantil. A professora Margarida reconheceu que esse trabalho foi muito importante, pois ensinar as crianças usando as diferentes tecnologias é fundamental hoje. Agora ela sabe disso. E a PC achou muito importante essa preocupação das pesquisadoras olharem esse lado de comtemplar a Educação Infantil com várias tecnologias e mídias. Isso também é inclusão digital, porque os computadores (laptops) estão na escola e não são apenas para os alunos do 1º ao 5º ano. As crianças pequenas ficam sempre curiosas, querendo saber qual vai ser o dia delas. Acredito que foi uma iniciativa louvável da universidade vir para a escola com esse novo olhar.

Em relação a essa possibilidade as DCNEI (2010, p. 31) evidenciam a importância das "múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil". Por isso, as crianças tiveram a chance de se expressarem por meio da linguagem gráfica nos laptops. E Fleischmann (2004, p. 15) mostra que "trabalhando com desenho, fica estabelecida a relação com a imagem no computador". Relação essa, que permite que a criança desenvolva a linguagem gráfica não só no papel, mas também

na máquina. Oportunidade rica tanto em novas aprendizagens como é uma maneira de proporcionar a inclusão digital.

Após a explanação das colocações vividas pelas professoras é nosso desejo evidenciar a importância da formação continuada. Ao clarificarmos essa afirmação podemos destacar que o ponto de partida para executar uma prática pedagógica exitosa, é a formação inicial e continuada. Por isso, Brasileiro; Amaral e Velanga (2008, p. 53) asseguram que a "formação profissional de professores deve abarcar também a compreensão do indivíduo professor por inteiro, bem como o contexto qual ele (ela) trabalha, ou seja, a escola concreta". Isso se torna mais complexo, quando o desafio é como ter a formação adequada para lidar com as novas tecnologias na primeira infância. A fim de sabermos se houve capacitação sobre o PROUCA aos(as) professores(as), indagamos a PC quanto à formação dos professores com a chegada do PROUCA na escola. Afirmou que os(as) professores(as) do fundamental naquela época, receberam a capacitação inicial para entenderem os objetivos do PROUCA, e a utilização do laptop educacional, mas as professoras da Educação Infantil, não.

Ratificamos esse acontecimento na fala da professora Rosa quando disse ter participado, mas "encostada", ou seja, apenas como ouvinte e assim não pode participar das oficinas, uma vez que a Educação Infantil não foi contemplada pelo programa. A professora Papoula disse ter participado porque na época estava como professora no ensino fundamental. Já a Margarida não participou, pois não fazia parte do quadro de docentes da escola. Vimos aqui a perda de oportunidade para a concretização de uma proposta escolar sobre ensinar com as novas tecnologias.

Segundo o Projeto Base UCA (2007, p. 16) onde pressupõe

> A existência de processos de formação dos recursos humanos envolvidos com sua operacionalização: os professores, essenciais nesta disseminação, responsáveis por dinamizar a inovação na escola, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem novas e ricas aprendizagens aos estudantes, os gestores escolares e a equipe técnica, importantes na definição da gestão da tecnologia, em todos os seus aspectos, na e para a escola; As ações de formação deverão representar o ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação e que pode redimensionar o seu papel na ação docente e de gestão escolar. Estas questões representam desafios à pedagogia tradicional, porque significam introduzir mudanças no ensino e na aprendizagem, na formulação do currículo, no ambiente escolar e nas relações com a comunidade; Pensar a formação para uso das TIC na educação com a estrutura apresentada pelo Projeto UCA significa redimensionar a forma como esse vem sendo desenvolvido, considerando que hoje todo o trabalho docente relacionado ao uso da informática ocorre via laboratório de informática, envolvendo situações diversas de acesso ao mesmo. Com este novo cenário, as práticas pedagógicas, antes vistas como ideais para o laboratório de informática,

> agora poderão ser ampliadas e enriquecidas com a criação de um repertório de novas dinâmicas e atividades pedagógicas.

Constatamos com isso, a importância da formação sobre o PROUCA onde todos os(as) professores(as) da escola, poderiam participar a fim de entenderem a dimensão da proposta desse programa, e poderem efetivar na escola com todos(as) os(as) alunos(as) da educação básica. Vimos na afirmação acima que os(as) professores(as) são os responsáveis pela inovação na escola. Inovações que desafiam a pedagogia tradicional, pois abrem oportunidades que vão além das salas de aulas.

A participação em formações continuadas amplia o conhecimento e proporciona inclusão digital aos professores(as), e representa o ingresso em uma nova cultura quanto as maneiras de ensinar e aprender. Logo após essa experiência vivida no e com o Grupo de Formação Reflexiva, compartilhamos ainda outros dois momentos importantes para o nosso estudo. Investigamos a sociedade santarena sobre a existência do PROUCA em Santarém na Feira Pan-Amazônica do Livro em 2015. Constatamos que 78% dos entrevistados declararam não saber da existência do programa em uma escola municipal em nosso município.

Sabendo da relevância, inovação e resultado do nosso estudo, fomos procuradas pela imprensa a fim de divulgar a inclusão digital das crianças na escola estudada. Com isso, houve a divulgação oficial pela mídia da inserção do PROUCA nas turmas de Educação Infantil das crianças de 5 anos de idade em Santarém-PA. A imprensa foi até a escola e fez a matéria sobre "O PROUCA na Educação Infantil em Santarém: a inclusão digital das crianças pequenas". A notícia foi publicada, em duas edições do jornal local, filial da Rede Globo, a TV Tapajós, nos dias 11/11/15 e no dia 12/11/15. Ficou disponível no site da tv: . Também preparamos um encarte com o vídeo desse momento que está em nossa dissertação. Também algumas ações e atividades da nossa pesquisa ficaram registradas no blog da escola EMEF Irmã Leodgard Gousephol no endereço , no link Pesquisas com o PROUCA. Diante do exposto, finalizamos expressando nossa realização humana, acadêmica e profissional pelos resultados e repercussão de nosso estudo. Foi gratificante participar e proporcionar às crianças e às professoras momentos ímpares, que foram construídos de maneira colaborativa a partir da criação e instalação do Grupo de Formação Reflexiva.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, M. **A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papirus, 2001. p. 137-142.

ABRANCHES, S. P. **A reflexividade como elemento da prática docente**: alguns limites para a sua efetivação – o caso da informática na educação. Studium, Instituto Salesiano de Filosofia, v. 15, p. 139-156, 2005.

ANDERY, M. A. (Org.). **Para compreender a ciência**: uma retrospectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ARNAL, J.; RINCÓN, D. del; LATORRE, A. **Investigación educativa**: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor,1992.

BRASIL. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Guia de Tecnologias Educacionais** – 2008. ANDRÉ, Cláudio Fernando (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 152 p. Disponível em: . Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais pra a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. il. (Volume 1: Introdução; volume 2: Formação Pessoal e Social; volume 3: Conhecimento de Mundo).

_____. **PROUCA. Projeto Base**. 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2014, 15h

BRASILEIRO, T. S. A.; AMARAL, N. F. G.; VELANGA, C. T. **Reflexões e Sugestões Práticas para atuação na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

DAMASCENO, I. C. **Sentidos e significados de ensinar matemática nos anos iniciais:** reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2013.

FLEISCHMANN, L. J. **Crianças no Computador:** desenvolvendo a expressão gráfica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. (Cadernos Educação Infantil, n. 9).

IBIAPINA, M. L. de M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67). NUNES, E. A. **Desvelando os meandros da inclusão digital:** diagnóstico das condições dos recursos humanos, pedagógicos e estruturais em duas escolas do PROUCA em Porto Velho – RO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2013.

OLIVEIRA. Z. R. (Org.). **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

_____. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. (Educação Infantil – Projetos e Práticas Educativas).

OSTETTO, L. E. (Org). **Educação Infantil**: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. 4. ed.; Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere).

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa. Dom Quixote.1993.

ROSSETI-FERREIA, M. C. (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 12. ed. Ribeirão Preto, São Paulo: Cortez, 2011.

SALES, S. A.da C. "**Falou, tá falado**!": As Representações Sociais Docentes sobre Infância, Criança, Educação Infantil e papel do Professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2007. WIM, V.; WRAKKING, B. Educação na Era Digital. **Revista Pátio** – Educação Infantil, Porto Alegre, RS, n. 28, p. 4-7, jul./set. 2011.

XABREGAS, Q. F. "**Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras!**": o desafio do PROUCA para a inclusão digital da Educação Infantil na Amazônia brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2015.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. Editora CRV.

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIB*ULLYING* EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UM ESTUDO A PARTIR DA LITERATURA

Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho

Pedagoga – Instituto Federal do Tocantins e Mestranda – Mestrado em Educação - Universidade Federal do Tocantins. e-mail: kelyrejanecarvalho@gmail.com.
Ciro Ferreira de Carvalho Júnior
Professor Especialista - Instituto Federal do Tocantins e Mestrando – Mestrado em Sistemas e Computação - Universidade Salvador. e-mail: cirofcjr@gmail.com.

RESUMO: Trata-se de um estudo de caráter teórico que se fundamenta na análise de conteúdos de documentos selecionados. A metodologia utilizada foi norteada pela pesquisa bibliográfica sendo que este artigo aborda a presença cada vez mais frequente da violência dentro das instituições de ensino e tem objetivo sistematizar ações que possam ser desenvolvidas para o seu combate, com base na revisão da literatura. Por meio desta pesquisa, procurou-se conhecer os melhores métodos de prevenção e combate à violência escolar, intitulada de *bullying*. Foi possível identificar que ações como palestras e diálogos são as melhores formas para fortalecer o desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social, sadia e segura. Na busca de soluções, muitas pesquisas têm trabalhado o problema buscando formas eficazes de se prevenir e identificar os casos de *bullying* precocemente e a melhor maneira de revertê-los, sem traumas para a vítima ou para o agressor. Dessa forma, para o combate da agressividade escolar é necessária uma parceria fortalecida entre escola e família, para que ambos trabalhem juntos em prol do bom relacionamento entre estudantes em sala de aula.

Palavras-chave: bullying, violência escolar, prevenção.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, um dos temas que vem despertando cada vez mais o interesse de profissionais das áreas de educação, saúde entre outras, em todo o mundo, é, sem dúvida, a violência escolar, também caracterizada como *bullying*. Termo encontrado na literatura psicológica anglo-saxônica, que conceitua comportamentos agressivos e antissociais repetitivos. Em inglês *bullying* significa intimidação e, infelizmente, é uma palavra que está na moda devido aos inúmeros casos de perseguição e agressões que estão aflorando em diversas instituições de ensino pelo mundo afora e que estão levando muitos estudantes a viverem situações verdadeiramente aterradoras.

Segundo o dicionário prático de Língua Portuguesa, Michaelis (2001, p. 916) o termo violência se define como "qualquer força empregada contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa. 2 *Dir* Constrangimento, físico ou moral, exercido sobre uma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem".

Cléo Fante (2005) em seu livro: Fenômeno *Bullying***:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz, relata que *bullying* é um termo em inglês que faz referência ao fenômeno da literatura anglo-saxônica que conceitua problemas ligados à violência na escola causada por comportamentos antissociais e agressivos gerados pelo

desejo consciente e determinado de expor uma pessoa à tensão, além de causar maus tratos físicos e emocionais. Para Alves (2005), *bully* é uma criança do sexo masculino (valentão) que agride fisicamente os mais fracos, além de intimidá-los por meio de sua força e sadismo.

Para Costantini (2004) O b*ullying* é um comportamento relacionado com a agressão física, verbal ou psicológica, podendo ser uma transgressão individual ou em grupo de forma contínua que são denominados intimidadores de uma vítima eleita.

Esse é um problema que não é privilégio de uma ou poucas instituições de ensino, pois, seu aparecimento pode acontecer de uma forma geral, tanto nas instituições de natureza pública ou privada, primária ou secundária, urbana ou rural. O estudo de casos de violência nas escolas, em especial aqueles ligados ao *bullying*, representa um dos temas que está cada vez mais incitando o interesse de profissionais da área de educação em todo o mundo.

Violência, física e psíquica, é sem dúvida, uma prática cada vez mais constante no ambiente escolar. Suas formas de conduta estão cada vez mais aperfeiçoadas. Antes, brincadeiras de mau gosto como colocar apelidos e dar empurrões eram consideradas normais e inocentes, mas, com o decorrer dos tempos, estudos tem demonstrado que esse tipo de comportamento não é tão inocente assim, e que pelo contrário, dependendo do grau e do tipo das "brincadeiras", as vítimas podem passar por situações degradantes que podem gerar sérias consequências, tanto no seu âmbito emocional quanto na sua aprendizagem.

Além do alto nível de violência em que crianças e jovens estão envolvidos, é preocupante também o grau de atrocidade que uns cometem com outros. Já a omissão de adultos ou responsáveis diante desses episódios, caracteriza-se como cumplicidade nesses atos de violência.

Sobre esse assunto, Fante (2005) comenta sobre as matérias do núcleo comum como português e matemática, que há muito deixaram de ser as disciplinas mais complicadas para os estudantes, que ultimamente consideram a convivência no ambiente escolar como a matéria mais difícil de ser compreendida.

Com isso buscamos identificar, por meio da literatura da Língua Portuguesa especializada na área, formas de prevenção ao *bullying* escolar, visto que esse problema é encontrado em várias instituições de ensino. Sendo que, muitas vezes, pouco se faz para preveni-lo ou mesmo identificá-lo, diante da falta de preparo dos profissionais de

educação ou até mesmo a falta de percepção de alguns professores diante de situações explícitas de agressividade entre estudantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

A abordagem deste trabalho foi do tipo descritiva e bibliográfica. Os textos base para a pesquisa foram extraídos de livros, de revistas, de sites e de artigos científicos, para a definição de conceitos e levantamento de dados.

A revisão bibliográfica se inicia com conceitos do termo violência e do termo *bullying* e com um breve histórico do seu surgimento, em seguida é apresentado como os casos se manifestam e como as vítimas e os agressores reagem diante da presença da violência, cada vez mais frequente no ambiente escolar.

Por último, apresentam-se as consequências deste problema e as formas de prevenção aos casos do *bullying*, tanto por pais como por professores e outros profissionais da escola.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O *BULLYING*

Este tipo de comportamento violento e repetitivo, antes sem denominação específica, atualmente é chamado de *bullying.* Termo este que é encontrado na literatura psico-analítica anglo-saxônica, que conceitua os comportamentos hostis e antissociais praticados frequentemente contra o outro. Na década de 90, o professor norueguês Dan Olweus foi um dos pioneiros em estudos e campanhas contra o *bullying.* A partir de então foram desenvolvidas pesquisas a respeito do assunto e de formas de prevenção e combate a este fenômeno.

Em seu livro, intitulado *bullying: Mentes perigosas nas escolas* (2010), Ana Beatriz Barbosa Silva comenta que os primeiros critérios para identificar de forma específica o fenômeno do *bullying*, foram apresentados pelo pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen (Noruega). A pesquisa desenvolvida por Olweus abrangeu 84 mil estudantes, quase quatrocentos professores e cerca de um mil pais de alunos. O objetivo da pesquisa era avaliar as taxas de ocorrência e as formas pelas quais o *bullying* se apresentava na vida escolar dos estudantes de seu país.

Para Silva (2010, p. 117) "o *bullying* ocorre em todas as escolas, independentemente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos estudantes. Ainda para Silva (2010, p. 111) "o *bullying* é um fenômeno tão antigo quanto a própria

instituição denominada escola". Infelizmente este tipo de preocupação não é encontrada somente no ambiente escolar, mas também em vários lugares onde haja relações interpessoais, como locais de trabalho, prisões, asilos, comunidades e tantos outros lugares desse gênero. Percebe-se que focos do problema aparecem a cada dia e é possível compreender que não são recentes e nem incomuns.

O *BULLYING*

Em maio de 2016, foi aprovado a Lei Ordinária nº 13.277/2016, que institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. Esta data foi motivada devido ao massacre de Realengo. Onde Wellington Menezes de Oliveira invadiu a escola municipal Tasso da Silveira em Realengo, Rio de Janeiro. O mesmo portava dois revólveres, que foram utilizados para realizar os disparos contra os estudantes, matando 12 alunos, com idade entre 13 e 16 anos, suicidando-se logo em seguida.

Um bilhete deixado pelo Wellington, juntamente com investigações, revelou que o atirador padecia de problemas mentais e havia sofrido *bullying* quando era aluno da mesma escola onde cometeu a chacina. Nesse contexto, percebe-se que muitas vezes a problemática do *bullying* gera um ciclo, onde pessoas que são oprimidas, tem uma grande probabilidade de posteriormente se transformar em opressor.

Assim, Fante (2005, p. 28) enfatiza que o b*ullying* pode ser definido universalmente como "um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento". A mesma autora ainda comenta que a violência repetida e executada continuamente acontece dentro de uma relação desigual de poder, em que o agressor (*bully*) ou um grupo de indivíduos atua com o objetivo de intimidar ou agredir outros indivíduos ou grupo de indivíduos, que são incapazes de se defenderem.

Geralmente as crianças que sofrem algum tipo de violência, apresentam alguma característica não aceita pelos colegas e com relação a essas, Silva (2010, p. 37) afirma que "em geral são tímidas ou reservadas e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas", como: um gordinho, um magrinho, um "nerd" ou uma criança com a entonação da pele mais escura.

Entretanto, não satisfeito com aquele tipo de abordagem, o agressor estimula mais colegas a segui-lo. O que era ruim se torna péssimo para o oprimido, que vai se isolando cada vez mais dos colegas, que também são ameaçados constantemente, caso queiram se aproximar do excluído. O que no início era somente xingamentos esporádicos, logo passa a ser tortura e, caso não haja qualquer tipo de intervenção, essa relação de desigualdade, pode culminar em sérias consequências que podem surgir no presente e se estender até a idade adulta da vítima. Segundo Martins (2009), em seu artigo: "*Bullying* na Educação de Infância", estudiosos aceitam geralmente que o *bullying* apresente três elementos essenciais: o comportamento é agressivo e negativo; o comportamento é executado repetidamente; e, o comportamento ocorre em um relacionamento no qual há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Na grande maioria das vezes, as vítimas não possuem coragem de denunciar seus agressores para professores e muito menos para os pais, que, muitas vezes, são os últimos a saberem da existência do problema. As pessoas que sofrem com os maus tratos acabam acreditando que a culpa é sua, por ser diferente ou mais fraco fisicamente que os demais e, para solucionar o problema e pôr um fim ao sofrimento, estes tentam de todas as formas se aproximar do grupo ao qual pertencem e serem aceitos, e, para que isto possa ocorrer, muitos oferecem seu lanche, mesada e até fazem as tarefas escolares para os que os afligem. Mas isso nunca é suficiente para os algozes, que continuam se impondo cada vez mais sobre o agredido.

A ONG (organização não governamental) Internacional Plan, que foi fundada em 1937, originalmente com o nome de "*Foster Parents Plan for Children in Spain*" na Espanha, posteriormente estendeu seus trabalhos para outros continentes e hoje atua em 66 países em defesa dos direitos da infância, realizou uma pesquisa divulgada em 07 de outubro de 2008, que apontou que 70% dos 12 mil estudantes pesquisados em seis Estados brasileiros afirmaram terem sido vítimas de violência escolar. Outros 84% desse total apontaram suas escolas como violentas. O relatório é parte da campanha global "Aprender sem medo". O objetivo é promover um esforço mundial para erradicar a violência escolar. O estudo também indicou que cerca de um milhão de crianças em todo o mundo sofrem algum tipo de violência nas escolas por dia.

A sala de aula é o cenário mais comum para o insulto, uso de apelidos, roubar ou quebrar as coisas dos colegas. Enquanto que o pátio é geralmente o palco de agressões físicas e a exclusão social. Há também os ambientes fora da escola, em que ocorrem

casos de intimidação, como os banheiros e ônibus escolar, sempre longe da presença de um adulto.

A partir dessas premissas. Infere-se que a escola, antes considerada um local seguro de ensino e aprendizagem, se mostrou não ser tão protegida assim e já se sabe, não de hoje, que entre seus muros, que há sérios casos de violência, ainda nos anos inicias da educação básica, mas que nem sempre são identificados e combatidos pelos responsáveis.

AS CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Sobre isso, Silva (2010, p. 25) pontua: "não somente crianças e adolescentes sofrem com essa prática indecorosa, como também muitos adultos ainda experimentam aflições intensas advindas de uma vida estudantil traumática". Segundo a autora, os problemas mais comuns decorrentes do sofrimento e da exclusão escolar são:

- ✓ Sintomas psicossomáticos;
- ✓ Transtorno do pânico;
- ✓ Fobia escolar;
- ✓ Fobia social (Transtorno de Ansiedade Social - TAS);
- ✓ Transtorno de ansiedade generalizada (TAG);
- ✓ Depressão;
- ✓ Anorexia e bulimia;
- ✓ Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC);
- ✓ Transtorno do estresse pós-traumático (TEPT);
- ✓ Baixo rendimento escolar.

Neste prisma, é que muitas vezes, de um momento para outro, sem explicação aparente, pessoas consideradas "normais" e "tranquilas" passam a ter um comportamento hostil, destrutivo, regido pela raiva, pelo medo ou até mesmo por uma decepção. Sintomas esses que também podem se manifestar em crianças ou adolescentes. Geralmente estes comportamentos são originados do sofrimento e de situações a que são expostas dentro e fora de casa, e, como válvula de escape, despejam seu sofrimento sob os que estão a sua volta. Nos casos mais comuns, esse desabafo ocorre dentro do ambiente escolar, onde essa criança ou adolescente passa a maior parte de seu tempo, culminando com a exposição negativamente contra seus colegas de sala de aula.

Geralmente os adultos tendem a não perceber as situações de abuso e, quando as descobrem, eles já alcançaram proporções alarmantes, de modo que conciliar os envolvidos já não é mais a prioridade, e sim, a busca de mecanismos para amparar a vítima e buscar entender os motivos que levaram os agressores à praticarem tais atos,

importante ressaltar que tanto a vítima como o opressor precisam de apoio e acompanhamento especializado.

Além das agressões físicas e verbais, com o avanço dos recursos tecnológicos e a constante modernização dos meios eletrônicos, surgiu o *ciberbullying*, caracterizado como agressão virtual, fomentado pelo ritmo alucinante de comunicação, em que as pessoas se encontram. Atualmente há aplicativos de redes sociais e mensageiros instantâneos que possibilitam o envio e recebimento de mensagens instantaneamente entre indivíduos que moram em partes opostas do planeta. Todo esse desenvolvimento serve como propulsor da globalização. O que deveria ser usado de forma ética e saudável, infelizmente, muitas vezes não é isso que acontece. Dispositivos de comunicação, como os *smartphones*, onde suportam a instalação de aplicativos de redes sociais e outros comunicadores, conectados à internet, são importantes ferramentas para, se usadas da maneira correta, tanto podem aproximar cada vez mais as pessoas como podem ser utilizados de maneira inadequada.

Esse tipo de tecnologia, não raramente, está sendo utilizada a favor da impunidade de seus maus usuários, que a usam para difamar, constranger e afastar o outro, que muitas vezes não consegue se defender, pois em grande parte das vezes não tem conhecimento de quem está do outro lado da tela (SILVA, 2010).

Os praticantes de *ciberbullying* ou *bullying* virtual utilizam, na sua prática, os mais atuais e modernos instrumentos da internet entre outros avanços tecnológicos na área da informação da comunicação (fixa ou móvel), com o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar as suas vítimas. (SILVA, 2010, p. 126).

Sobre isso, Fante (2005, p. 184) afirma "A sociedade precisa ser despertada e incentivada a denunciar os atos de violência cometidos contra seus membros. É dever de todo cidadão conscientizar-se de que a sociedade é formada por todos nós". Logo, é preciso entender que todos possuem suas diferenças e estas necessitam ser respeitadas, sem imposição, agressão ou intimidação. Vale lembrar que essa relação entre opressor e oprimido não é de agora, ela é histórica, pois, desde os primórdios até os dias de hoje, a violência nunca deixou de existir, porém agora ela é muitas vezes maquiada para não parecer o que realmente é.

Para que os jovens de hoje sejam propulsores de uma sociedade mais justa e tolerante, é preciso que os seus responsáveis se dediquem e aconselhem, para que seja desenvolvido o lado humanitário dos jovens, e estes possam perceber que é mais importante passar mais tempo com pessoas reais que as virtuais. É nesse sentido que

pais, responsáveis e instituições de ensino possuem um papel importante no combate ao *bullying* escolar, à medida que se fazem mais próximo destes jovens.

Importante ressaltar que o *bullying* não atinge somente as pessoas pobres e de baixo poder aquisitivo. Muitas vezes, é possível encontrar exemplos de vítimas entre pessoas de altas classes sociais e até famosas. Por exemplo, a cantora pop Lady Gaga afirmou que foi vítima de *bullying* na escola e lançou, na Universidade Harvard, a fundação "*Born this Way Foundation"* ("eu nasci deste jeito - tradução livre) para combatê-lo. A entidade tem como objetivo chamar a atenção de políticos, empresas e demais formadores de opinião para os casos frequentes e teve apoio da apresentadora americana Oprah Winfrey (FOLHA DE S. PAULO, 2012).

Ressalta-se que penalidades contra o *bully* (opressor que comete *bullying*) ainda não está previsto no código penal brasileiro. Entretanto, há na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania - CCJC, aguardando parecer, o Projeto de Lei nº. 1.011/2011, do deputado Fábio Faria (PSD-RN). Segundo a proposta, o crime de intimidação escolar consiste em intimidar, constranger, ofender, castigar, submeter, ridicularizar ou expor alguém, entre pares, a sofrimento físico ou moral, de forma reiterada. Dependendo dos agravantes do crime, a pena prevista é de 1 mês a 4 anos de detenção mais pagamento de multa. Se o crime ocorrer em ambiente escolar, a pena será aumentada em 50%.

INTERVENÇÃO E PRÁTICAS ANTIBULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Antes de tomar qualquer atitude contra esse mal que tem assolado as escolas de todas as partes do mundo, é necessário que as instituições de ensino primeiramente se conscientizem da existência do problema dentro de seus muros e em seguida capacite professores e monitores para que saibam corretamente não só como combater o problema, mas também, preveni-lo e identificá-lo precocemente antes que o mesmo tome maiores proporções.

De acordo com Silva (2010) percebeu-se que a parceria entre pais e comunidade escolar é fundamental e deve sempre ser fortalecida para que possam ser promovidas ações coletivas que envolvam:

> I - Jogos coletivos, atividades de inclusão, mesclando sempre os grupos, evitando as "panelinhas";
> II - Palestra a respeito de boas ideias de como trabalhar em grupo;
> III - Mostrar reportagens a respeito das consequências sofridas pelos bullies nas mais diversas situações;
> IV - Conscientizar estudantes e pais das consequências negativas do bullying para ambas as partes;

> V - Demonstrar como os pais podem identificar as características de uma criança agressora ou de uma vítima;
> VI - Conscientizar os pais de que suas atitudes influenciam muito nas dos filhos.

É na escola que surgem a maioria dos casos de *bullying* e é nela também que devam ser formados cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que respeitem o próximo, e sigam valores como: solidariedade, companheirismo, moralidade, ética e fraternidade em detrimento do consumismo e da individualidade. Logo, a prevenção sempre foi e será a melhor solução para este problema que não é restrito apenas aos ambientes escolares.

Foi sancionada, em 6 de novembro de 2015, a Lei nº. 13.185 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Em seu artigo 4º, constitui os objetivos do programa:

> I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;
> II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
> III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
> IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
> V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
> VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
> VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
> VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
> IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar

Diante do exposto, as escolas podem e devem desenvolver e executar práticas educativas e campanhas internas, que repudiem a agressividade e valorizem a amizade e o respeito, usando como pilar a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao assédio moral, físico e psicológico. Salientando a importância da capacitação do corpo docente e de todos os profissionais que atuam na escola, estes devem atuar como multiplicadores, replicadores de boas práticas dentro e fora do ambiente escolar, atuando na linha de frente contra o bullying, por meio da conscientização de pais e filhos, sobre a importância de uma convivência sadia dentro

do ambiente escolar, sempre ressaltando quão maléficas são as ações de desrespeito, humilhação e segregação do outro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na pesquisa realizada, chegou-se à conclusão para que se evitem o aparecimento de novos casos de agressão e se solucione da melhor maneira os já existentes, é necessário que tanto professores como os pais monitorem as áreas e os momentos mais comuns de ocorrência de intimidação, e para isso é necessário que os docentes tomem medidas como a determinação de regras que regem as leis de comportamento dentro do ambiente escolar e familiar, e quando for detectado qualquer tipo de agressividade, é necessária interrupção imediata e a punição cabível ao agressor.

Por meio dos resultados encontrados, pode-se dizer que o *bullying* ainda é um problema desconhecido da comunidade escolar, e tanto professores como os pais ainda se sentem incapazes de prevenir esse fenômeno e muito menos combater da maneira correta os casos que surgem, razão porque a cada dia tais casos se tornam mais graves e preocupantes. Os pais, por outro lado, na grande maioria das vezes, além de serem os últimos a saber do problema, também apoiam incondicionalmente as atitudes dos filhos, que por isso, se sentem respaldados a agir muitas vezes de forma cruel e insensível com os demais.

E como o ambiente escolar é um dos mais propensos a acontecer casos de *bullying*, é necessária a atenção redobrada dos professores, que, caso identifiquem qualquer ato de discriminação e exclusão, devem avisar imediatamente a direção da escola, para que esta tome as devidas providências, como comunicar o acontecido aos pais dos envolvidos.

Em entrevista a Monica Weinberg, publicada na revista VEJA, intitulada **"**O pior é que os pais são cúmplices", edição 2.258 de 29 de fevereiro de 2012, a escritora americana especialista em *bullying*, Rosalind Wiseman, entre outros pontos destacou a escola como omissa e os pais e educadores como impotentes e paralisados diante de determinadas situações. A escritora ainda enfatizou a fragilidade que as instituições de ensino apresentam, mesmo tentando garantir um ambiente favorável ao aprendizado.

É necessário também que os pais deixem de cobrar dos filhos o que eles não são ou não podem ser, e incentivem sua prole a fortalecer sua autoestima e a participar de

grupos não façam imposições ou julgamentos, além de controlar as concessões solicitadas pelos filhos e orientar, impor limites e respeito pelos demais.

Ainda para Wiseman (2012), além dos pais, os profissionais da educação, em geral, também devem rever suas práticas e condutas, as quais devem ser baseadas no companheirismo e no coletivismo, e a individualidade deve ser repudiada sempre que necessário, pois o mundo é composto por diversos tipos de pessoas de todas as raças, cores, opção sexual e etnias, e todos devem ser respeitados; ideologia esta que deve permanentemente ser incentivada na escola, para que não haja distinções entre este ou aquele estudante, por qualquer motivo que seja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi abordado no desenvolvimento deste trabalho, que a violência está cada vez mais presente nas mais diversas instituições de ensino, e abrange uma gama cada vez maior de estudantes. Onde parece que todos se envolvem em um círculo vicioso fundamentado na agressão e na impunidade, em que muitas vezes pais e professores se fazem de desentendidos perante situações verdadeiramente aterradoras.

A educação desempenha um papel muito importante na formação de adultos responsáveis e conscientes, e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E é por meio dela que são formados cidadãos críticos, que priorizem o bem-estar social e o respeito mútuo. E para isso é primordial que esses valores sejam construídos tanto dentro do ambiente escolar como no doméstico, para que crianças e jovens cresçam dentro de uma sociedade saudável com costumes e valores bem definidos.

Por fim, o ideal é que casos de *bullying* sejam permanentemente prevenidos dentro do ambiente escolar, mas é quase inevitável que focos do problema apareçam, devendo, pois, ser precocemente identificados e contornados. Para tanto, todos devem ficar atentos às mudanças de atitudes e de humor dentro e fora da escola. Quando diagnosticados casos do problema, é necessário que a escola, em parceria com os pais, desenvolva ações coletivas que busquem, por meio de profissionais capacitados e diálogos, as soluções pretendidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A forma escolar de tortura**. Disponível em: <www.rubemalves.com/aformaescolardatortura.htm>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, D.O.U. DE 24/11/2011.

BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. **Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm>. Acesso em: 26/08/2017 às 22:21.

COSTANTINI, A. ***Bullying*: como combatê-lo?.** Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying:* como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas – SP: Verus, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Lady Gaga lança fundação para combater o bullying**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1055310-lady-gaga-lanca-fundacao-para-combater-o-bullying.shtml>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

MARTINS. Raquel. ***Bullying* na Educação de Infância**. Disponível em: <http://educacaodeinfancia.com/bullyng-na-educacao-de-infancia/>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

MICHAELIS: **dicionário prático de língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2001.

PLAN. **Sem Medo: a campanha global para acabar com a violência nas escolas**. Disponível em:<http://plan-international.org/learnwithoutfear/files/learn-without-fear-report-summary-portuguese>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

PROJETO DE LEI N°. 1011/2011. **Define o crime de Intimidação escolar no Código Penal Brasileiro e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=498107>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

SILVA, A. B. B. ***Bullying*: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 188p.

WISEMAN. Rosalind. **O pior é que os pais são cumplices**. Veja, São Paulo, ed. 2.258-ano 45, nº. 9, p.17-21, fev. 2012. Entrevista concedia a Monica Weinberg.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Marly Krüger de Pesce[90]
Jussara Cascaes Longarzo[91]
Rosana Mara Koerner[92]

Resumo

As tecnologias digitais fazem parte da vida cotidiana da maioria das pessoas e a escola precisa incluí-la como um dos instrumentos que possa ajudar o processo de aprendizagem. Todavia, muitos professores ainda consideram as práticas pedagógicas tradicionais as mais adequadas, resistindo a incorporação das tecnologias em suas aulas. O objetivo desta pesquisa é verificar como professores de uma rede pública municipal, que distribuiu *tablets* para os alunos, inseriram tal recurso na sua prática pedagógica. De abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu 80 professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, e entrevistas semiestruturadas foram os procedimentos de pesquisa adotados. A análise dos dados apontaram que os professores já propõem atividades pedagógica significativas e centradas no aluno utilizando os *tablets*. Porém ressaltaram a dificuldade de acesso à internet como um dos entraves para o desenvolvimento de práticas mais inovadoras. Os professores, embora dizem ter boa habilidade com a tecnologia, salientaram a necessidade de uma formação para seu uso como instrumento de mediação no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: práticas docente; tecnologias digitais; professores de Educação Básica.

Introdução

Os estudos envolvendo o uso das tecnologias no espaço escolar aliado às habilidades do professor de lidar com elas como ferramenta pedagógica vêm se

[90] marly.kruger@univille.br Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE
[91] jussara.longarzo@gmail.com Rede Municipal de Educação
[92] rosanamarakoerner@hotmail.com Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE

avolumando nos últimos anos[93]. A irresistível atração que as tecnologias exercem sobre as novas gerações e as políticas de distribuição de equipamentos para estudantes e professores têm sido alguns dos motivos que despertaram o interesse pela temática. O acesso a ferramentas tecnológicas (computador, *tablets*, celulares, cartão magnético) tem exigido novos modos de aprender e agir, fazendo surgir comportamentos e raciocínios próprios ao seu uso.

Nesse sentido, faz-se necessário verificar o quanto o uso de tais tecnologias tem-se caracterizado como instrumento para a ação pedagógica. Esse é o principal objetivo do estudo que aqui se apresenta, tendo como *lócus* da pesquisa uma das redes públicas de ensino de uma cidade ao norte de Santa Catarina (uma das maiores redes de ensino da região Sul do Brasil). A opção por tal rede se deu em função de um programa municipal que tem como objetivo a distribuição de *tablets* para os estudantes do ensino fundamental II, e *notebooks* para os professores. A distribuição dos equipamentos iniciaram a partir do ano de 2013, com a intenção de qualificar as aulas e por se acreditar que os alunos irão se envolver mais no processo de aprendizagem, haja vista que pertencem à geração nascida no contexto das tecnologias digitais. A despeito do pretenso impacto que tal ação pode ter no fazer pedagógico, torna-se imprescindível compreender como os professores utilizam esses aparatos eletrônicos em sua prática de sala de aula.

A pesquisa[94] foi realizada com professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais responderam a um questionário e alguns desses participaram de uma entrevista semiestruturada. De que forma os professores de Língua Portuguesa compreendem o uso da tecnologia digital no ambiente escolar foi a questão norteadora desta pesquisa.

Neste trabalho, serão feitas algumas reflexões sobre como os professores fazem a inserção das tecnologias no espaço escolar, priorizando o seu aspecto pedagógico. Em seguida, há o detalhamento da metodologia adotada na pesquisa e a delimitação dos dados que aqui serão analisados, o que é feito na seção seguinte. O artigo encerra com algumas reflexões acerca do uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas, considerando-se, também, os aspectos limitadores para um uso mais efetivo.

[93] Em visita ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e ao BDTD, usando os descritores "letramento digital / formação docente", foram encontrados 67 trabalhos. Desses, 52 foram realizadas a partir de 2011.
[94] Os dados aqui apresentados são de uma pesquisa de mestrado, sendo parte deles utilizados em 2 comunicações distintas e que, por isso, algumas informações sobre os dados se repetem.

Algumas reflexões iniciais

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação vem modificando a maneira como nos relacionamos e agimos no mundo. Estamos vivendo na "Era Digital", que é caracterizada pela fluidez e rápida mudança. Os avanços tecnológicos, nas últimas duas décadas, permite que os fenômenos sociais fossem construídos em rede.

> Produção do conhecimento em rede exige, [...], a criação de novas formas de educar e reeducar a pessoa. Desse modo, o desafio que se apresenta é compreender as formas como os conhecimentos são tecidos nas redes e teias virtuais, promovendo a interação de sujeitos, saberes e práticas, e a sua utilização no processo de formação das pessoas, levando em conta as proposições dos paradigmas emergentes. (OLIVEIRA, 2003, p. 32)

Assim, a aquisição do conhecimento na era digital assume novas nuances a serem incorporadas pelas instituições de ensino, fator responsável por uma nova configuração do fazer docente. Moran *et al* (2000, p. 30) destacam que o professor torna-se um "orientador/gestor do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial". Contudo, esse professor é, também, alguém que aprende, tanto com sua prática como por meio de pesquisa, o que lhe dá condições de ensinar: "Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo" (Id. ib., p. 30). Os referidos autores também salientam que na atualidade deve haver adequação nas formas de ensinar, as formas passadas já não são suficientes. Caso contrário, corre-se o risco da desmotivação, sendo que tanto professores quanto os alunos têm entendimento de que as aulas baseadas no modelo tradicional já não dão conta dos anseios das novas gerações.

Nesse sentido, Lévy (1999, p.17) alerta para a necessidade de a escola se modificar diante das novas demandas sociais e de um novo paradigma que orienta a construção do conhecimento, salientando que: "[...] torna-se tarefa da escola, e em especial do professor, criar uma consciência de mudança nos processos de aprendizagem, de modo que a educação possa ser aliada ao uso das novas tecnologias, e de busca autônoma e constante do saber". Diante desse contexto, o professor percebe a necessidade de reconfiguração do seu trabalho frente às novas demandas que lhe são atribuídas a partir da inserção dos recursos digitais nos ambientes escolares.

A ampla utilização das tecnologias da informação e comunicação em esfera social traz para a escola uma nova demanda, a qual se espera que os professores devam

se apropria. São novas necessidades de leitura e de escrita que se impõem. As tecnologias digitais têm transformado os processos cognitivos, ao materializar o pensamento em palavra e imagem. De acordo com Ramal (2002, p. 84),

> Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.

Pesquisadores como Lanhan, Landow, Tuman (1993,1992,1992 *apud* XAVIER, 2005) são consensuais em afirmar que o uso do hipertexto e da internet na escola afetará o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante, pois desafiam os conceitos vigentes de ensino/aprendizagem ao que se refere à apropriação da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a aprendizagem de qualquer disciplina escolar e, em especial, de Língua Portuguesa.

Esses autores descrevem que a partir da utilização dos meios digitais no ambiente escolar, há a possibilidade de os alunos desenvolverem mais autonomia ao criarem um ambiente para a exploração e a descoberta de novos conhecimentos. Defendem a tese de que o hipertexto e a internet possibilitam a interdisciplinaridade, por meio da integração de várias disciplinas, diluindo os limites entre as áreas do conhecimento. Cabe à escola a inserção dos aluno no meio digital, sendo imprescindível que o professor também se aproprie desse conhecimento.

Todavia o uso das tecnologias não pode ser mecânico e ingênuo. Deve primar por uma orientação crítica do que está sendo proposto aos alunos. Segundo Moran *et al* (2000, p. 50):

> É preciso educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível.

Este novo cenário implica em novas políticas, pois é preciso proporcionar acessos mais democráticos aos meios digitais, para que as pessoas possam apropriar-se das múltiplas linguagens à sua volta. No início da década de 1980, após a realização de eventos internacionais que focalizavam o uso de computadores como ferramenta para

auxiliar o processo de ensino/aprendizagem, inicia-se no Brasil uma discussão voltada à utilização da informática na educação pública.

Em dezembro de 1981, foi divulgado o documento Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (BRASIL, 1982). O documento delineava como deveria ocorrer o funcionamento de um futuro sistema de informática na educação pública brasileira.

No ano de 1997, o MEC lança o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. O programa foi fundamental para a consolidação de políticas de informatização das escolas em âmbito nacional. Tinha como meta abranger a rede pública de ensino (fundamental e médio) de todas as unidades da federação.

Passados dez anos da criação do programa ProInfo, em 2007, o Governo Federal percebe a necessidade de adequar o programa à nova realidade contemporânea. Acontece então a sua reformulação, passando a ser "Programa Nacional de Tecnologia Educacional".

No mesmo ano, o governo brasileiro criou um projeto denominado Um Computador por Aluno (UCA), cujo objetivo foi distribuir um computador móvel para estudantes e professores das escolas públicas (BRASIL, 2008).

No ano de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem que as tecnologias de informação e comunicação devem fazer parte da proposta curricular, da Educação Infantil até o Ensino Médio, como forma de inserir os estudantes nos meios digitais.

Indo ao encontro das premissas do Governo Federal de disseminar e tornar acessível a educação digital em todas as esferas da educação, a Prefeitura Municipal de uma cidade ao norte de Santa Catarina (*lócus* da pesquisa que aqui se apresenta) tem investido na compra de *notebook* (para os professores) e *tablets* (para os alunos), com a intenção de fazer com que as aulas sejam mais atrativas. A cidade foi uma das escolhidas para receber os equipamentos do Programa ProInfo, do Ministério de Educação e Cultura. No ano de 2001, ocorreu a implantação de trinta e duas salas informatizadas. Em 2006, a Secretaria de Educação implantou, também com recursos próprios, mais dezenove salas informatizadas, que foram denominadas de "sala multimeios".

Em 2007, foi aprovada a criação de um Núcleo de Tecnologias na Educação (NTM), que tem a função de realizar formações continuadas para os professores na área de tecnologias. É responsável pela administração e manutenção das salas de

informática, dos *tablets dos alunos* e computadores dos professores. Em 2013, baseada em conceitos como mobilidade, convergência, ubiquidade e inclusão, a Secretaria de Educação/NTM, implantou o Projeto Escola Digital, aproximando professores e estudantes das tecnologias móveis. Na ocasião, foram entregues aproximadamente 3.000 *notebooks* (para os professores) *e* 4.000 *tablets (para os estudantes) de s*ete escolas-piloto. Em 2014, todas as 83 unidades escolares de ensino fundamental receberam computadores e impressora com acesso à *internet wi-fi* e/ou banda larga. Todavia, o acesso amplo à *internet* nas salas de aula ainda precisam ser garantido na melhoria da infraestrutura como instalação de fibra ótica.

Percurso metodológico

Com o objetivo de verificar como os professores de Língua Portuguesa dizem fazer uso da tecnologia digital no ambiente escolar, foi realizada uma pesquisa[95] de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa é caracterizada como uma modalidade que veio contrapor um método regido que separava o pesquisar do pesquisado. A partir dessa modalidade, "passa-se a advogar, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais". (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 31)

A pesquisa foi realizada com os professores da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de uma cidade ao norte de Santa Catarina. Uma vez aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foram encaminhados questionários aos 146 professores titulares da disciplina, número indicado pela Secretaria Municipal de Educação. Devido à quantidade de participantes envolvidos, o questionário foi considerado a ferramenta mais adequada para a coleta de dados, pois "[...] fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças" (MAY, 2004, p. 119). O questionário era composto de 09 perguntas abertas e 17 perguntas fechadas[96]. Dos questionários entregues, 80 foram devolvidos contabilizando uma amostra de 60%. Algumas questões foram inicialmente codificadas e agrupadas conforme temáticas para posterior análise dos dados. A codificação "corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto,

[95] Os dados que aqui serão apresentados são parte da pesquisa de mestrado intitulada *Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental* (2016).

[96] Para este artigo serão consideradas informações sobre o perfil dos participantes e as respostas às questões que se referem ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão" (BARDIN, 2006, p. 103).

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 8 professores que manifestaram interesse em participar desta etapa da pesquisa, em local indicado no questionário. A intenção foi a de aprofundar alguns aspectos que não puderam ser obtidos nas respostas do questionário. De acordo com May (2004, p. 148), a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador "sondar além das respostas e, assim, estabelecer diálogo com o entrevistado" sempre levando em consideração "o contexto como um aspecto importante do processo" (MAY, 2004, p. 149). Na visão do autor, "as entrevistas são utilizadas como recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e agem nele". (MAY, 2004, p 169) A análise *do corpus* da pesquisa foi realizada considerando alguns aspectos da análise de conteúdo.

Franco (2005, p. 25) destaca que "[...] uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência". Segundo a autora, a aplicação da análise de conteúdo acontece a partir de "três fases: a descrição, a interpretação e a inferência". "A descrição relaciona-se com as características do conteúdo a ser analisado; a interpretação relaciona-se com o significado; e a inferência é a fase que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância teórica à análise de conteúdo" (FRANCO, 2005, p. 26).

Após a apresentação do lócus de pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e do percurso metodológico, torna-se necessário desvendar os dados. Para este artigo serão destacados os dados que respondam à questão aqui posta. Alguns excertos das respostas e das entrevistas serão trazidos para enfatizar algum aspecto. Para tal, os professores serão identificados iniciando pela letra P seguida do número que receberam no momento da análise dos dados. No caso da entrevista, serão identificados pela letra E seguida do número da sequência em que foram realizadas.

Os 80 professores que responderam ao questionário ministram a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), sendo 74 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A maior parte dos professores encontra-se na faixa etária entre 30 e 40 anos contabilizando 31, seguido da faixa etária de 41 a 50 anos (25) e entre 23 a 29 anos (24). No que diz respeito à formação acadêmica, 75 professores afirmaram ter licenciatura em Letras e 5 não responderam. No que se refere à formação continuada, 42 professores mencionaram possuir pós-graduação em nível de especialização sendo que 36 concluíram curso de especialização com temas relacionados à área da educação e 4 professores possuem mestrado.

Constata-se que a maior parte dos participantes desta pesquisa encontra-se no período entre 1º e o 15º ano de exercício na função. Portanto, são professores com experiência profissional, com formação especifica na área de atuação. Um grupo significativo desses professores possue curso de pós-graduação o que representa uma preocupação com a qualificação para a carreira do magistério.

O que dizem os dados

Por ter esse trabalho o objetivo de compreender como os professores dizem fazer uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, foram buscadas informações acerca da utilização e familiaridade dos professores com os meios digitais. Sobre quando ocorreu o acesso ao meio digital, as idades dos participantes da pesquisa variaram: 48 tiveram acesso entre 10 e 20 anos, 20 entre 21 e 30 anos, 10 enfatizaram que não lembram e 2 tinham entre 3 e 9 anos de idade. A maioria dos professores teve acesso à tecnologia digital a pelo menos 10 anos, sendo a década que houve grande incentivo para compra de computador pessoal no Brasil. O apelo para a aquisição desse equipamento eletrônico, tanto feito pelo governo como pelo mercado, levaram as pessoas a apropriarem-se dessa necessidade de uso. A esse respeito E7 assinala que: "*Acredito que o professor não pode ser resistente e deve tentar se adequar a esta nova realidade, não tem como fugir disso, a tecnologia tá aí e precisamos sim inseri-la no ensino*".

Para verificar como os professores utilizam a tecnologia, perguntou-se sobre as leituras que realizam em meios digitais: 23% dizem ler *e-mails*, 21% leem notícias e 20% leem conteúdo das redes sociais. A opção livros digitais (e-books) ficou com uma porcentagem mínima de apenas 1%, assim como materiais didáticos *online*. Parece que as leituras de livros feitas pelos professores quase não ocorrerem no suporte digital, talvez por preferirem o suporte físico. Já o pouco acesso a materiais didáticos pode significar que os professores: consideram o livro didático suficiente ou não tenham conhecimento de como buscar diferentes materiais que possam ser utilizados nos *tablets*.

Por outro lado, eles não parecem conscientes dessa falta de conhecimento, pois ao serem perguntados sobre sua habilidade em utilizar os recursos digitais (computadores/*tablets* ou mais recursos), 39% (31) classificam-se como bons, 35% (28) ótimos, 15% (12) medianos, 6% (5) fracos e 5% (4) peritos. Pode-se constatar que a maioria dos professores classifica-se como "bons" ou "ótimos" no que diz respeito à habilidade com os recursos digitais. Porém a habilidade no uso dos aparelhos digitais não significa saber utilizá-los como ferramentas

pedagógicas.

Já no que diz respeito aos gêneros digitais que mais leem foram mencionados: *e-mails*, notícias e conteúdos de redes sociais, pode-se observar que os professores utilizam o meio digital para obter informação e estabelecer comunicação. Parece que o recurso digital móvel é o mais utilizado pelos professores, pois esses gêneros são especialmente utilizados nos celulares (*smartphones*). Com relação ao tempo que dispõem para realizar as leituras, dos 80 professores, 57% afirmaram disponibilizar entre "6 a 12 horas por semana" e 25% entre "3 a 5 horas por semana".

No que se refere à escrita no meio digital, percebe-se que 24% dos 80 professores indicaram a elaboração de avaliação e planejamento, seguido de 20% que escrevem textos e preparação de atividades pedagógicos, 19% escrevem no ambiente virtual da rede pública de ensino, 15% mensagem de bate papo, 14% comentários em redes sociais, 5% comentários em vídeos e notícias, 3% postagens em blogs. Para a maioria a escrita está relacionada à profissão. Há pouca produção de textos envolvendo autoria. Quando escrevem fora do domínio escolar, é para estabelecer interação, seguindo tendências atuais. Porém parecem compreender o significado do uso da tecnologias, pois para P25

> *É conhecer e utilizar as novas tecnologias conforme as suas necessidades sociais. Conhecer e usar os links, hipertextos, linguagem multimodal, etc, enfim, estar inserido nesse novo contexto, a essas novas necessidades de conhecimento e de trabalho.*

Os professores participantes da pesquisa utilizam os recursos digitais em suas vida cotidiana. Já no que se refere à frequência de utilização que os professores fazem dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas, 54% dizem fazer uso "às vezes", 26% utilizam "frequentemente", 18% "raramente" e apenas 2% salientam fazer uso em "todas as aulas". Nas entrevistas, tais usos aparecem associados com alguns aspectos limitadores, como quando E4 explique que "*Na verdade assim, eu uso pouco, ao invés deles imprimir um texto eu peço para eles baixarem no tablet, o que acontece, alguns se abstiveram de receber o tablet, alguns estão estragados, metade da sala vem com o texto, metade não vem*".

Fica evidenciado que há a tentativa para a utilização do *tablet* enquanto ferramenta pedagógica; no entanto, a utilização do equipamento está sendo limitada como um suporte para leitura e não para pesquisas mais elaboradas, de aprofundamento de conteúdo. Os professores acentuaram que o número excessivo de *tablet* danificados e a baixa velocidade de acesso à internet são fatores limitantes na utilização como recurso pedagógico na sala de aula.

Mesmo com essas condições desfavoráveis, os 80 professores dizem fazer uso das tecnologias de diferentes formas como: apresentação de vídeos e trabalhos (33%), pesquisa na internet (17%), aulas expositivas (14%), produção textual (9%), acesso ao dicionário (8%), leitura de textos e livros digitais (6%), jogos (5%), atividades na sala de informática (4%), avaliação (3%).

Percebe-se que há uso do recurso de multimídia, do laboratório de informática e dos *tablets*. A maior parte das atividades indicadas são centradas no aluno, apenas aulas expositivas, que podem significar momentos específicos, são centradas no professor. Há uma preocupação em propor atividade que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver sua aprendizagem de forma mais autônoma, como é o caso dos jogos e da produção textual. Também há uma preocupação com o acesso a diferentes fontes de informação ao indicarem as atividades como pesquisas na internet e leitura de *ebooks*.

A abordagem de ensino com uso da tecnologia digital centrada no aluno significa oportunizar a construção do conhecimento e da autonomia numa perspectiva colaborativa e crítica. Pelas indicações das atividades, pode-se intuir que os professores participantes da pesquisa são favoráveis a essa abordagem de ensino, na qual o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Para Nóvoa (2003, p.5), as "novas tecnologias acentuam o papel do professor como construtor de sentidos e pontes".

Há a concepção de que as aulas se tornam mais significativa quando há a utilização dos recursos digitais, o que possibilita melhor interação entre professor/aluno. Para E1:

> *[..] é muito mais interessante eu fazer um plano de aula usando uma mídia, uma ferramenta digital do que eu ficar naquela velha função do caderninho e isso me propõe até, porque não de eu mostrar o planejamento daquele conteúdo pro meu aluno [...] levando pra sala informatiza e usando o tablet ou o computador a participação do aluno vai ser diferente do que aquela aula tradicional onde só professor fala e o aluno não interage.*

A tecnologia digital transformou a forma de pensar e aprender, integrando tempos e espações e mudando o processo cognitivo humano. Para Levy (1998, p.17),

> A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.

Todavia a importância na utilização de meios digitais ainda não pode ser tida como uma unanimidade para os professores participantes da pesquisa. Quando questionados sobre

tal importância em sua prática pedagógica, 55% avaliam que sim em detrimento de 45% que avaliam que não. Fazendo o entrecruzamento das questões que avaliam a implantação dos *tablets* na escola e a importância da utilização dos recursos digitais para a prática docente, percebe-se uma polarização entre as opiniões. A narrativa de E1 ilustra bem tal situação:

> *Assim como as ferramentas digitais, a mídia como um todo ela tem muita coisa boa, ela tem muito ponto positivo, no avanço da aprendizagem ela também, senão for usada adequadamente, ela também pode trazer benefícios contrários né... onde o aluno ao invés dele fazer aquilo que ele deve, pesquisar o que ele precisa ele vai por outros caminhos.*

Uma possível justificativa para essa dicotomia pode ser a dificuldade encontrada pelos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias enquanto ferramenta pedagógica, especialmente por falta de *internet,* fator que faz com que o trabalho docente fique limitado ao uso do equipamento em *off-line* dificultando o acesso às pesquisas e favorecendo o uso do equipamento para outros fins:

> *Primeiro devia ter internet que servisse que fosse boa, que fosse bacana, que não travasse toda hora e que pelo menos chegasse às salas, outra coisa, é que tinha que capacitar melhor os professores né. Nós não fomos capacitados, foram jogados os tablets na nossa mão e a gente acaba tendo muito problema com indisciplina, ao invés de participar da aula o aluno quer ficar jogando joguinho né? Ele não vê o tablet como ferramenta pedagógica, ele vê como um brinquedo e às vezes ele não quer fazer os exercícios, participar da aula e nem prestar atenção no que o professor tá falando, vários casos a gente tem que tirar o tablet do aluno e lidar com essas situações.* (E4)

Ao considerar a fala de E4 e os dados obtidos no questionário quando 51% responderam que receberam capacitação, somente 6% da amostra deram mais detalhamentos sobre a questão proposta, como se pode observar na fala de P38: "*Tivemos um encontro para conhecer as funcionalidades dos tabletes, não considero relevante como um treinamento/formação*".

A partir da perspectiva dos professores, percebe-se que antes da inserção dos recursos digitais, deveria haver uma capacitação para que pudessem ser utilizados com maior propriedade. É preciso promover uma formação docente tanto para lidar com as ferramentas tecnológicas como também para desenvolver saberes que promovam a aprendizagem dos alunos.

Para Romanowski (2007, p.138), "é preciso diagnosticar as necessidades formativas dos professores e avaliar os programas (considerando as características dos participantes, o ambiente e a duração das atividades formativas)". A escola torna-se então elemento chave para a formação dos professores, devendo subsidiar práticas formativas articuladas ao necessidades dos professores.

Considerações finais

As novas tecnologias adentraram os muros das escolas e agora? É inegável que estamos submersos em uma cultura com multissemioses[97] (ROJO e MOURA, 2012). A instantaneidade das informações, a globalização, as transformações sociais decorrentes das tecnologias digitais permeiam o nosso cotidiano e por vezes nos fazem repensar as nossas práticas, especialmente enquanto docentes.

Diante desse panorama torna-se profícuo investigar o quanto dessa cultura se reflete no espaço escolar, mais especificamente, no fazer pedagógico de professores de Língua Portuguesa. A escolha por esses profissionais se deu pelo fato de haver uma grande discussão sobre as múltiplas linguagens que permeiam o "universo das letras".

Os professores participantes da pesquisa fazem uso dos meios digitais na sua vida cotidiana e compreendem a importância de incorporá-los nas atividades da sala de aula como forma de levar os alunos a compreender o mundo criticamente e a interagir eticamente.

Os dados indicaram que o uso que os professores fazem dos recursos tecnológicos em suas práticas ainda é tímido, dadas às condições de trabalho e de infraestrutura presentes nas instituições escolares. A maioria das escolas não possui fibra ótica, a internet é lenta, não há *wireless* nas salas de aula e assim os professores, quando usam os *tablets*, só conseguem trabalhar *off-line*, como suporte para leitura e dicionário, o que muitas vezes causa frustração e dificulta a execução do planejamento. Também foram apontados problemas com os equipamentos sendo caracterizados como frágeis.

Embora os professores participantes da pesquisa não tivessem a formação necessária para utilizar os recursos digitais, eles disseram propor atividades pedagógicas que ao serem analisadas pode-se observar que levam o aluno a desenvolver a aprendizagem de forma significativa. As tecnologias digitais constituem um instrumento de transformação social e individual que deve ser utilizada para uma educação comprometida com a cidadania.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

[97] O termo multissemiose se baseia numa concepção de linguagem como prática social, relacionado a gêneros textuais de mídias.

13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Ministério de Educação e do Desporto. Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Brasília, julho de 1997.

BRASIL. *Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação.* Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. *Um Computador por Aluno*: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo***.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLES, W; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura***.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *A máquina universo*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MAY, Tim. *Pesquisa social*: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas, SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. *Novas disposições dos professores:* A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf.>. Acesso em: 14 dez. 2015.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação à distância na transição paradigmática.* Campinas: Papírus, 2003.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura*: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMANOVSKI, Joana Paulin. *Formação docente*. 3. ed. rever. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PROJETO MUNDIAR: PRÁTICAS E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROJETO MUNDIAR EM REDENÇÃO-PA

Josidalva de Almeida Silva[98]
Maria da Conceição Ribeiro Troitinho[99]
Neusanira Alves da Silva Chaves[100]

Resumo: Observa-se uma ampliação do acesso ao saber através das mídias, permitindo que diferentes grupos antes alheios participem agora de atuais alterações sociais. Tal compreensão fica mais evidente se observarmos a implantação do Projeto Mundiar da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC-PA, em diferentes escolas e espaços educativos. Tal iniciativa visa, dentre outros objetivos, promover a aceleração e permanência de jovens e adultos que comumente abandonam as escolas paraenses. Assim, esse estudo objetiva conhecer e descrever práticas e metodologias participativas na formação de professores desse Projeto em Redenção-PA**.** Para a realização desta pesquisa propõe-se a abordagem qualitativa. No que tange os objetivos a investigação será de alcance exploratório, sendo adotada a pesquisa bibliográfica e de campo. Dada sua amplitude, a pesquisa relaciona-se estreitamente com o eixo Saberes e Práticas pedagógicas ao identificar práticas e metodologias na formação de docentes da Educação Básica. Também, ressalta-se que essa problemática dispõe de bibliografia limitada o que justifica o estudo e a possibilidade de contribuir com a ampliação do conhecimento acadêmico, especialmente na construção de novas percepções sobre a formação de docentes que atuam com a Metodologia Telessala™.

Palavras-chave: Projeto Mundiar. Formação de Professores. Práticas e Metodologias.

Introdução

A modernização tecnológica tem provocado grande revolução na comunicação social, facilitando a troca de informações de forma intensa e contínua. Essa revolução tem permitido que uma parcela significativa da população participe ativamente desse processo. Observa-se uma ampliação do acesso ao saber através das mídias, permitindo que diferentes grupos antes alheios respondam positivamente as atuais alterações sociais. Tal compreensão fica mais evidente se observarmos a implantação do Projeto

[98]Pedagoga, Especialista em Docência e Orientação em Educação a Distância. Atua como Técnica em Educação pela SEDUC-PA Orientadora Acadêmica pelo Polo UNINTER em Redenção-PA e Professora da Educação Básica.
[99]Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como Técnica em Educação pela SEDUC-PA e Professora pela Secretaria Municipal de Educação em Redenção-PA.
[100]Pedagoga, Especialista em Metodologia da Educação Superior. Atua como Orientadora Acadêmica pelo Polo UNINTER em Redenção-PA e Professora da Educação Básica.

Mundiar da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC-PA, em diferentes escolas e espaços educativos deste Estado.

O Projeto Mundiar integra ações do Pacto pela Educação do Pará abrangendo a atividade metodológica Telessala™ nas unidades escolares do interior do Estado. Dentre os objetivos, destaca-se a aceleração de estudos para alunos em defasagem idade/série de Ensino Fundamental e Médio.

Trata-se de uma parceria da SEDUC-PA com a Fundação Roberto Marinho que permite o acesso a educação a alunos do ensino fundamental e médio através do desenvolvimento de práticas pedagógicas próprias e diferenciadas.

Assim, este trabalho objetiva o estudo e a descrição das metodologias educativas desenvolvidas com alunos, a análise das particularidades da implantação desse projeto, especialmente no que tange apontamentos iniciais e possíveis contribuições educacionais, dada a possibilidade de ampliação dessa oferta.

Dessa forma, para a realização desta pesquisa utiliza-se a abordagem qualitativa. No que tange os objetivos a investigação tem alcance exploratório, sendo adotada a pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica optou-se por leituras e análises de obras de diferentes autores, como: Belloni, Couto, Guimarães, Konder, Moore e Kearsley, Suhr e Silva. Já na pesquisa de campo entrevistamos docentes e/ou unidocentes que atuam no Projeto Mundiar na Escola Estadual de Ensino Médio Eng. Palma Muniz em Redenção-PA.

Ressalta-se ainda, que essa problemática dispõe de bibliografia limitada o que justifica o estudo e a possibilidade de contribuir com a ampliação do conhecimento acadêmico, especialmente na construção de novas percepções sobre práticas e metodologias participativas na formação de professores da Educação Básica que utilizam a Metodologia Telessala™.

Desenvolvimento

Um breve percurso pela memória educacional brasileira nos permite perceber as mudanças gradativas e pontuais que cada momento histórico e a sociedade produziram. Essas modificações contribuíram progressivamente para alterações significativas na forma de compreender todo o fazer pedagógico, desde seu planejamento, perpassando pela metodologia didática, pela avaliação e o replanejamento das futuras ações.

Desse modo, ante as exigências e particularidades do século XXI, observamos a expansão da oferta da educação a distância. Se inicialmente era duramente rejeitada por docentes, hoje firma-se como uma alternativa para desenvolvimento de novas formas de construção de saberes, especialmente por utilizar as tecnologias da informação e comunicação.

Entretanto, mesmo hoje em dia, conforme estudos de Belloni (2008) observa-se que compreensões inadequadas da conceitualização da Educação a Distância podem direcionar a prática pedagógica a abordagens equivocadas e distorcidas.

Assim, segundo Preti (2009), a Educação a Distância deve ser compreendida como:

> Uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis (PRETI, 2009, p.50).

Desta forma, destaca as possibilidades de construção de saberes a partir dos recursos tecnológicos disponíveis em sua comunidade. Trata-se de uma ferramenta para expansão de conhecimentos sem limitação do espaço geográfico de discente e docente.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a educação a distância é vista como:

> Aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.2).

Nesse contexto os programas são desenvolvidos através de estudos do público-alvo analisando suas particularidades e instruções próprias. Há uma análise prévia das instituições de ensino no que se refere à elaboração de material didático e aos objetivos que anseia alcançar.

Esses estudos preparatórios sempre estiveram presentes nos estudos de Educação a Distância no Brasil - EAD, evidente que anteriormente com uma percepção mais simplista e hoje, adquirem uma ênfase mais adequada a sua significação.

Para Faria e Lopes (2013), a história da EAD evoluiu podendo ser caracterizada por diferentes gerações:

> A primeira foi marcada pela comunicação textual, por meio de correspondência. A segunda geração foi do ensino por rádio e televisão. A terceira caracteriza-se principalmente pela invenção das universidades abertas. A quarta geração foi marcada pela interação a distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências. A mais recente, a quinta geração, é a que envolve o ensino e o aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet (FARIA e LOPES, 2013, p. 37).

No Brasil, conseguimos identificar várias iniciativas capazes de se enquadrar nas gerações citadas. Especialmente, nesse trabalho haverá destaque para o Projeto Mundiar implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Segundo a SEDUC-PA, o Projeto Mundiar é considerado um instrumento educacional de grande importância, pois integra ações do Pacto pela Educação do Pará e pretende corrigir a distorção de idade/ano do Estado, que hoje representa 47% no ensino fundamental e 64% no ensino médio.

Esse projeto é realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que dentre outras atividades, desenvolve ações de ensino através de teleaulas para o ensino fundamental e médio, tendo como proposta incorporar características regionais e locais à dinâmica das aulas, promovendo novas descobertas aos alunos a partir da experiência de vida de cada um.

Neste caso específico do projeto citado, a SEDUC informa que as teleaulas podem ser entendidas como práticas educativas direcionadas para a formação da cidadania e desenvolvimento de competências e para o mundo do trabalho, visando fortalecer o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos discentes.

Conforme Guimarães (2013), a metodologia Telessala™ apresenta-se como uma proposta pedagógica fundamentada na prática da autonomia e da cidadania, baseada nas concepções de Freire. As ações educativas do Projeto Mundiar em momento algum são confundidas com depósitos de informação. Instiga-se nesse projeto a construção do saber através do dialogo e debate coletivo.

Ainda segundo a autora citada, "a Metodologia Telessala™ permite que educandos e educadores compreendam que a forma de o mundo estar sendo não é a

única possível, mas revela que tudo aquilo que se considera como determinado pode ser transformado." (GUIMARÃES, 2013, p. 94).

Dessa forma, evidencia-se a realidade social como mutável e o discente como agente capaz de transformá-la. Assim, o educador atua como mediador pedagógico, como facilitador no processo de aprendizagem. Estimula-se nas atividades desenvolvidas a participação dos discentes, abrindo possibilidades de interação e expressão dos seus saberes.

Segundo a Fundação Roberto Marinho, a Metodologia Telessala™ organiza-se como um conjunto de ações que surgem como possibilidades de ampliação e ressignificação do conhecimento: "a formação continuada de professores, acompanhamento pedagógico, e avaliação", como forma de garantir resultados positivos.

Nessa vertente observa-se que na formação de docentes é necessária "uma ressignificação que perpasse por uma prática que organize o trabalho escolar em todas as suas dimensões e que reelabore os conhecimentos para que ocorra a aprendizagem dos alunos". (COUTO, 2012, p.87).

Outro ponto importante neste Projeto refere-se ao desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar, como uma rede de significações que interagem para melhor compreensão do todo. Segundo o Projeto Mundiar, não há uma deficiência ao trabalho docente ser direcionado por um único docente. Isso porque no Projeto Mundiar com a unidocência há uma maior possibilidade de estreitamento e ligação dos diferentes saberes.

Tendo em vista os dados coletados sobre o projeto Mundiar, e os pressupostos que permeiam essa modalidade de ensino, fica evidente que essa metodologia se fundamenta sob a perspectiva da ressignificação, da inovação e da reinvenção, trazendo vários elementos para reflexão e desenvolvimento da práxis.

Desta forma, ao buscar informações sobre a formação de professores dentro desse projeto, percebe-se que a proposta é bastante atraente. No entanto, vislumbra-se por maior aprofundamento sobre a temática em estudos posteriores, tendo em vista que essa proposta ainda é relativamente nova nas escolas.

De acordo com Couto (2012),

> o professor deve partir do conhecimento do aluno [...] e ampliá-lo para que ele possa reconhecer participativo e sujeito do processo de aprendizagem. Para tal, é fundamental que também se reconheça como aprendiz e que se permita aprofundar seu conhecimento sobre as teorias educacionais, em um processo de atualização constante e de alargamento cultural. (COUTO, 2012, p.95)

Nesse cenário, o conteúdo proposto é oferecido de forma contextualizada e problematizada a partir da realidade dos discentes, dando sentido e sendo significativamente útil a sua prática social responsável.

Na prática docente, temos que os conteúdos são previamente selecionados e apresentados aos unidocentes para direcionamento e mediação pedagógica. Tais conhecimentos são trabalhados seguindo sequências previamente estabelecidas. Esses direcionamentos da prática docente são expostos durante encontros de formação de educadores.

Segundo a proposta da Metodologia Telessala™, a formação docente acontece conforme as concepções de Madalena Freire e Francisco Gutierrez. As ideias de Madalena Freire, segundo Guimarães (2013), são evidentes:

> no processo formativo, em que os educadores são convidados a pensar, ou seja, duvidar, perguntar, questionar, para que saibam fazer o mesmo com os estudantes. [...] Desde o primeiro módulo de formação, os professores aprendem também a sistematizar a atividade de pensar, registrando-a reflexivamente ao rever, avaliar e planejar coletivamente suas ações. (GUIMARÃES, 2013, p. 115).

Conforme exposto, a prática docente é antecedida de formação onde os educadores têm oportunidade de dialogar com outros docentes e aprofundar seus conhecimentos sobre os fundamentos epistemológicos da proposta pedagógica e assim planejar coletivamente o trabalho a ser desenvolvido no módulo que se iniciará.

Segundo Guimarães (2013), na semana de formação presencial utiliza-se "a mesma metodologia, as mesmas dinâmicas, os mesmos materiais" dos discentes, isto é, são realizados exercícios de reflexão e produção de saberes, tal como deve acontecer

nas salas de aula do Projeto Mundiar. A formação de professores, nesse sentido, passa a estimular a construção das mesmas competências e habilidades a serem instigadas nos discentes. Espera-se que a relação entre professor formador e professor educador seja positiva ao ponto de influenciar e nortear a relação professor educador e aluno.

De acordo com Suhr e Silva, (2012, p.31) "a colocação do aluno como centro do processo educativo modifica substancialmente a relação professor-aluno-conhecimento. Espera-se que o professor passe a ser um especialista em relações humanas e não mais transmissor do saber".

Desta forma, ao exercitarem a reflexão no espaço de formação docente os professores percebem-se não mais como detentores do saber e de todas as respostas, mas como educadores que sabem estimular a construção coletiva de novas respostas.

De acordo com Cunha e Delizoicov (2015)

> os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados em 2002, indicam a necessidade de um novo perfil de professor, comprometido e que tenha a possibilidade de "elevar a qualidade da educação", atrelando essas mudanças ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito histórico, capaz de responder aos desafios do mundo globalizado. Este mesmo documento destaca a importância de constituir novas habilidades na formação docente para uma sociedade em constante transformação. (CUNHA e DELIZOICOV, 2015, p. 11765).

Diante da realidade que envolve a formação docente e as novas propostas de formação que se insere na sociedade da informação e do conhecimento, surgem várias demandas e concomitantemente surgem novas propostas a serem executadas como forma de dar respostas as necessidades educacionais existentes.

O projeto Mundiar é uma dessas propostas, sendo relativamente nova, mas que, já traz em sua gênese elementos essenciais e importantes para favorecer o processo de ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que se apresenta como proposta que incita o conhecimento a partir das vivências e da construção pelos alunos.

A Visão dos Professores sobre a formação docente dentro do projeto Mundiar

Os dados da pesquisa apresentados nesse trabalho foram coletados juntos a professores que atuam no projeto Mundiar no município de Redenção-PA, sendo usados como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semi estruturadas e questionários.

Para elaboração deste artigo foram considerados os dados coletados junto a professionais de uma escola pública estadual nesse município que oferta duas turmas do Projeto Mundiar.

Na busca pela compreensão dos desafios de trabalhar com a metodologia Telessala™, o professor I[101] que é supervisor do projeto na cidade de Redenção-PA e atua desde sua implantação no município, há três anos, fala sobre os desafios de trabalhar com essa metodologia. Segundo ele:

> o projeto Mundiar é uma modalidade de educação para jovens e adultos que propõe uma formação dinâmica, a partir do uso de mídias associadas aos cadernos de estudos e outros projetos. Então o desafio, entre outros é o professor está preparado para fazer essa integração, a partir disso, envolver o aluno no processo educativo, de modo que possa assimilar as aulas, se envolvendo plenamente nos estudos. (Professor I).

Já para a docente S, que atua no projeto há três anos "o desafio para o professor é estudar todas as disciplinas", por se tratar de unidocência.

A unidocência, conforme já se citou nesse artigo, prevê que um docente ministre atividades de diferentes disciplinas. Dessa forma, o docente reproduz ações desenvolvidas nos encontros de formação de professores, ensina enquanto aprende e aprende ensinando com discentes.

Sobre as conquistas e como acontecem os encontros de formação para docência nesse projeto, os professores relataram que as conquistas relevantes, especialmente "por oferecer aos alunos uma modalidade de estudos no qual ele pode passar por um processo de aceleração formativa, concluindo com êxito seu estudo de acordo com os princípios formativos necessários ao ingresso ao mundo do trabalho".

[101] Serão utilizadas as letras I, A e S para identificar os docentes entrevistados.

Quanto aos encontros para formação o professor I ressalta que “nessas oficinas, há uma bateria de debates, estudos, diálogos entre os participantes que relatam experiências socializadas pelos mesmos. Quando o módulo inicia, há encontros semanais para planejamento e discussões gerais”.

De acordo com informações coletada juntos aos professores a interação do professor com os outros professores do projeto “se inicia durante a formação e permanece por meio das redes sociais e uso de aplicativos como whatsapp e facebook. Há informes, breves contatos sobre ideias e assuntos gerais pertinentes”.

Desta forma, ao enfocar os estudos sobre a metodologia Telessala™ que indica uma ação pedagógica voltada para a mediação docente buscou compreender como na formação docente esse processo é instigado.

Segundo o professor I “a formação docente é permanente, há um estudo sistematizado que vem desde os encontros de formação e também do material disponibilizado como livros, apostilas, vídeo aulas entre outros”.

A professora A afirma, que “o projeto é instigado através de várias dinâmicas e propostas que são trabalhadas em sala de aula”.

Desta forma, nota-se pela descrição dos professores que o trabalho utilizando essa metodologia de ensino alia a tecnologia, a ludicidade e os saberes práticos e teóricos dos professore e ainda as experiências do cotidiano e vivências dos educandos.

Ainda, registra-se que a formação não se encerra no encontro presencial, mas estende-se ao acompanhamento pedagógico realizado tendo em vista a execução das práticas apreendidas pelos docentes. Assim, a formação de professor é vista como um processo contínuo, e isso exige que o professor seja pesquisador, reflexivo, só assim, terá um bom desempenho em sua prática.

Diante da importância dada à atuação do professor e a metodologia aqui estudada, questionou-se sobre como é feito o acompanhamento da prática diária do professor desenvolvido na turma. Conforme o professor I relatou:

> “É um acompanhamento diário com visitas às aulas, conversas com os alunos, incentivos, debates, planejamento, entre outros. Há também, a minha prática docente auxiliar com matemática e física. Eu ministro as aulas dessas duas

> disciplinas, incorrendo em apoio considerável para os alunos e professores unidocentes". (Professor I).

A professora S afirma que o acompanhamento da prática diária é feito através de planejamento em conjunto com o supervisor e unidocentes e visitas em sala.

A professora A, ressalta que o acompanhamento se dá "por meio de relatórios feitos pelo coordenador do Mundiar na escola e é repassada a supervisão da Unidade Regional de Educação – URE".

Esse acompanhamento inclui visitas às turmas do Projeto Mundiar pelos supervisores no decorrer do módulo. Essas ações têm dentre outros objetivos: o registro das ações desenvolvidas, a observação da prática diária, o incentivo às conquistas e auxílio na superação dos entraves.

Outro momento em que se observa a formação dos docentes do Projeto Mundiar é durante o planejamento de suas ações. Esse projeto conta com uma plataforma de ambiente virtual, onde educadores de diferentes regiões do país podem trocar informações, contatos e experiências sobre as práticas desenvolvidas.

Ao refletir coletivamente sobre seu fazer pedagógico os docentes tem oportunidade de integrar ou compartilhar com outros docentes suas dúvidas e conquistas nesse processo.

Assim, a metodologia Telessala™ do projeto Mundiar aponta nortes na formação do professor mostrando como fazer não só na teoria, mas principalmente na prática. Sua proposta amplia o conhecimento para além da sala de aula, através de investigação, pesquisa e criatividade.

Segundo informações colhidas junto aos professores, esse projeto "possibilita sair da utopia e começar a vivenciar uma realidade recheada de possibilidades", pois, condiciona ao educador problematizar antes, durante e depois de desenvolver sua aula, através de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

De acordo com Konder (1992),

> a atividade concreta pela quais os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la,

> transformando-se a si mesmo. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da 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. (KONDER, 1992, p. 115).

O ideário de Gutierrez encontra-se segundo Guimarães (2013) especialmente no que tange a mediação pedagógica, haja vista que na formação desses profissionais prima-se para uma atuação como mediador, "considerando o grupo como um âmbito privilegiado para a expressão de ideias e sentimentos de todos e cada um". (GUIMARÃES, 2013, p. 113).

Nesse ponto da formação de professores evidencia-se a individualidade de cada grupo, onde todos os alunos são importantes e cada um contribui do seu modo de ser, com suas experiências, percepções e saberes. Nessa percepção constrói-se o conhecimento pela contribuição de cada discente, exercitando a tolerância e o respeito ao saber do próximo.

Considerações

A pesquisa bibliográfica e a coleta de dados realizada por meio de entrevistas junto a professores do projeto Mundiar, possibilitaram maior compreensão sobre as Práticas e Metodologias Participativas na Formação de Professores em Redenção – PA. O desenvolvimento da pesquisa visa contribuir para ampliação do conhecimento acadêmico na construção de percepções iniciais sobre a formação docente para educadores que atuam com a metodologia Telessala™.

Os desafios inseridos nessa proposta dizem respeito à preparação adequada do professor para fazer a integração dos diferentes saberes associados aos diversos recursos didáticos disponíveis para uma aprendizagem realmente significativa.

Pensar para além da formalidade da sala de aula, transformando-a em um espaço maior tem sido bastante discutido nas oficinas de capacitação dos professores dentro do projeto. A partir de reflexões sobre a formação continuada tem se instigado a percepção

dos educadores não mais como detentores do saber, mas como educadores que em relação dialética com os discentes ensinam e aprendem.

A pesquisa sobre a metodologia Telessala™ sinaliza uma inovação tecnológica dentro das escolas ao promover a aceleração de estudos para alunos em defasagem idade/série de Ensino Fundamental e Médio, mas, que por si só não garante a eficácia nesse processo. Isso porque para que ocorra de fato uma concretização com vista a transformação e a promoção de uma educação com qualidade, é imprescindível pensar e agir de forma consciente e consistente.

Para que ocorra o empoderamento dos alunos nesse processo torna-se necessário que o professor aprenda a gerenciar as diversas possibilidades que esse recurso permite de forma equilibrada e inovadora, tendo a tecnologia como aliada na construção de uma aprendizagem eficaz.

Ressalta-se que a realização deste trabalho trouxe elementos importantes sobre a formação de professores, isso se deve ao fato de apesar de muitos docentes estarem inseridos num ambiente midiático e de muitos saberes, a realidade da unidocência propõe ao professor grande desafios que ainda não foram totalmente desvendados e superados.

Acredita-se que uma formação de professores consciente e eficaz perpassa pelas necessidades e pelo vislumbre aos anseios dos docentes porque é na prática pedagógica que sabemos se foi alcançado o objetivo estabelecido na formação previamente realizada.

Ainda, registra-se que essa pesquisa não encerra a discussão dessa temática especialmente nesse momento em que a Secretaria do Estado do Pará informa a ampliação de novas turmas desse projeto em outras unidades escolares do município de Redenção-PA e pretende até final de 2017 apresentar os resultados da primeira avaliação de discentes do Projeto Mundiar submetidos ao Sistema Paraense de Avaliação.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas: Autores Associados, 2008.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro. **Ensino Fundamental: Caminhos para uma formação Integral.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

CUNHA, Suzi Laura; DELIZOICOV, Nadir Castilho. **Formação continuada de professores: Alguns apontamentos.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21765_10237.pdf (Acesso em: 24 de ago.2017).

FARIA Adriano Antônio; LOPES, Luís Fernando. **O que e o quem da EAD:** história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FLICK. Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Projeto Mundiar.** Disponível em: http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/ (Acesso em: 24 de ago.2017).

GUIMARÃES, Vilma. **Incluir para transformar:** metodologia Telessala em cinco movimentos. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thompson, 2007.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância:** Fundamentos e Politicas. Cuiabá: UFMT, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; et al. **Metodologia de Pesquisa.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SUHR, Inge Renata Fröse; SILVA, Simone Zampier. **Relação Professor-Aluno-Conhecimento.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Projeto Mundiar.** Disponível em: http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/ (Acesso em: 24 de ago.2017).

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

Daniela Silva Costa Campos[102]

RESUMO
A dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico nos cursos de licenciatura é um tema bastante pesquisado nos últimos anos. O presente trabalho, entretanto, problematiza essa dissociação no cerne das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, especificamente, na disciplina de Psicologia da Educação/Aprendizagem. Objetiva apresentar uma sequência de atividades desenvolvida na disciplina Psicologia da Aprendizagem, no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus de Porto Nacional, como uma estratégia na qual a assimilação dos pressupostos da teoria construtivista de Jean Piaget é permeada pelo modo de trabalho concernente a esta teoria. Aplicou-se um questionário, adaptado do instrumento Crenças de Estudantes sobre Ensino-Aprendizagem – CrEA, como forma de promover conflitos cognitivos e a análise do próprio sistema de crenças em confronto com alguns referenciais teóricos da disciplina. Em seguida, os alunos aplicaram o questionário a alunos do 1º período do curso, tecendo análises sobre o sistema de crenças de alunos ingressantes à luz de teorias estudadas. O estudo relaciona-se ao sub eixo Práticas e metodologias participativas na formação de professores da Educação Superior e é relevante na medida em que pesquisas denunciam que a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura visa mais informar que provocar a reflexão sobre contextos educacionais. A estratégia permitiu que os alunos verificassem, na prática, a teoria psicológica sobre ensino-aprendizagem com a qual cada um mais se identifica, promovendo a ampliação da compreensão de cada uma das abordagens estudadas e uma postura crítica e investigativa.

Palavras-chave: Formação de professores. Construtivismo. Sistema de crenças.

INTRODUÇÃO

A dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico nos cursos de licenciatura é um tema bastante pesquisado nos últimos anos (Libâneo, 2002, 2015; Pimenta, 1997; Tardif, 2002).

Segundo Damis (2002), na base de tal fenômeno encontra-se o modelo adotado na década de 1940 no Brasil, e que permanece em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) nos dias atuais, no qual as disciplinas pedagógicas são ministradas em Institutos/Departamentos alijados dos espaços nos quais as disciplinas específicas são ministradas, dificultando a interdisciplinaridade e a interlocução permanente entre as áreas.

[102] Professora de Psicologia do Curso Letras UFT/Porto Nacional; danielacampos@uft.edu.br

Para Libâneo (2015) a superação dessa dissociação dar-se-á na medida em que mediação dos conhecimentos pedagógicos for assumida também pelos professores das disciplinas "específicas", a partir da compreensão de que a epistemologia das ciências ensinadas deve permear o modo de trabalhar pedagogicamente/didaticamente os conteúdos, de forma que os conteúdos/métodos de uma ciência sejam os estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O autor indica que a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas também, dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e das habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre sua metodologia investigativa (2011, p.11).

O presente trabalho, entretanto, problematiza a (des)articulação entre os conteúdos e os procedimentos investigativos na mediação das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, especificamente, na disciplina de Psicologia da Educação. Baseia-se em pesquisas que denunciam que a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura visa mais informar/apresentar teorias que provocar a reflexão sobre contextos educacionais (BZUNECK, 1999; LIMA, 2006)

Objetiva-se apresentar e discutir uma sequência de atividades desenvolvidas na disciplina Psicologia da Aprendizagem[103], no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus de Porto Nacional. Adaptou-se e utilizou-se o instrumento Crenças de Estudantes sobre Ensino-Aprendizagem (CrEA) (GOMES, 2004), como estratégia para que a assimilação dos pressupostos de teorias estudadas (no caso em questão, as teorias Behaviorista e Construtivista) fossem ser permeadas pelo modo de trabalho concernente a esta última teoria, incentivando uma postura crítica e investigativa por parte dos alunos.

1 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com a concepção apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada

[103] 1No Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFT/Câmpus de Porto Nacional não consta a Disciplina Psicologia da Educação. Entretanto, a ementa da disciplina Psicologia da Aprendizagem é correspondente a ementas de Psicologia da Educação de diversos cursos de licenciatura do país.

(Parecer CNE/CP n. 2/2015), um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é

> V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015, p.4)

As citadas Diretrizes alertam para a importância de que a prática não fique restrita aos estágios ou sob a responsabilidade de determinadas disciplinas, indicando que a articulação entre teoria e prática pode e deve ocorrer no cerne de qualquer disciplina, ao longo do processo, fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP n. 9/2001), apresentou-se essa nova concepção de Prática - como componente curricular.

De acordo com essas Diretrizes, a prática como componente curricular (PCC) abarca o "momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação" (BRASIL, 2001, p. 9). Neste sentido, a PCC não deve ficar restrita às disciplinas pedagógicas, mas deve ser proposta a partir da interdisciplinaridade entre disciplinas pedagógicas e específicas, assim como da articulação entre ensino, pesquisa e extensão em qualquer disciplina do currículo das licenciaturas.

Entretanto, pela natureza das disciplinas "pedagógicas" historicamente presentes nos cursos de licenciatura (especialmente Didática e Psicologia da Educação), há uma expectativa de que as mesmas sejam exemplares no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, uma vez que os referenciais teóricos das mesmas dizem respeito, fundamentalmente, a questões relativas à origem do conhecimento e à reflexão sobre o sentido/contextos da aquisição de conhecimento.

Em Psicologia da Educação, foco da presente investigação, um dos principais problemas de pesquisa refere-se à otimização das metodologias e estratégias de aprendizagem, além de problemas que permeiam diretamente a relação entre teoria e prática.

Ao tomarmos a pesquisa de Jean Piaget como referência, a teorização sobre as etapas de desenvolvimento da inteligência é decorrente da compreensão da necessidade da interação entre sujeito e objeto para que as estruturas do pensamento alcancem etapas

cada vez mais complexas e abrangentes (PIAGET, 2006). Entretanto, não há garantia de que a metodologia proposta por Piaget penetre no modo de trabalhar os conteúdos. Pode ocorrer que o enfoque nas aulas aconteça exclusivamente no incentivo à memorização/compreensão das etapas de desenvolvimento da inteligência propostos pelo autor.

2 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

De acordo com BZUNECK (1999), a Psicologia da Educação pôde ser conceituada, sem questionamentos, até a década de 1970, através da "metáfora tradicional de fundamento". Nessa metáfora, diversas teorias e princípios da Psicologia são apresentados nos cursos de formação de professores como um corpo de conhecimentos, sem a consideração do contexto, esperando-se que ocorra, posteriormente, a devida aplicação às diversas situações educacionais.

> Um professor de Psicologia Educacional raciocinaria desta forma: eu domino, apoiado nos livros texto, um conjunto de informações de psicologia, que vou passar para os alunos de licenciatura. Por suposto, tais conhecimentos lhes serão úteis no ensino que irão desenvolver de suas matérias. Dou exemplos práticos, ilustro, e minha missão está cumprida. (BZUNECK, 1999, p.3)

O autor traz um elemento essencial à compreensão desse momento histórico: a ânsia da Psicologia por status no seio da comunidade científica orientou o modelo alinhado às ciências exatas, no qual o laboratório/consultório era o lugar da pesquisa e tais pesquisas eram "aplicadas à Educação".

Em seguida, expõe os fatores que têm contribuído para o questionamento da "metáfora do fundamento" e à aproximação a problemas de pesquisa que articulem autenticamente psicologia e educação: os consideráveis avanços na compreensão dos efeitos das diferentes tarefas de ensino e sobre as peculiaridades da motivação no contexto de uma sala de aula, além dos psicólogos educacionais terem desenvolvido formas diversas de colaboração com professores e outros educadores.

Mesmo considerando tais avanços, BZUNECK (1999) afirma que a relação entre teorias psicológicas e a prática educacional não é simples nem linear, pela própria natureza das teorias psicológicas.

> [...] as teorias são, por natureza, genéricas, não-específicas, por não contemplarem explicitamente a infinidade de casos potencialmente abarcados por ela e nem, a cada situação, darem conta das suas inúmeras peculiaridades. Isto é, há uma considerável distância entre qualquer teoria e a situação real de qualquer sala de aula, em função dos inúmeros componentes que tornam essa situação muito complexa e imprevisível, em que os eventos se sucedem rapidamente, às vezes ao mesmo tempo. Os professores precisam preparar-se para essa complexidade e para um alto grau de incertezas. Tal preparação exige algo mais do que simplesmente tomar conhecimento das teorias e dos princípios psicológicos. (BZUNECK, 1999, p.8)

Neste sentido, o referido autor alerta que poucos professores podem ser considerados experts no que diz respeito a integrar os diversos aspectos teóricos entre si e com a prática, ou seja, poucos conseguem desenvolver tanto competências relativas aos conteúdos específicos quanto competências que envolvem criatividade, engenhos, idade, experiência e que cobram, sobretudo, muito trabalho.

A pesquisa de LIMA (2006) confirma esta afirmação de BZUNECK (1999). A autora buscou investigar se os conteúdos trabalhados em Psicologia da Educação oferecem subsídios adequados à compreensão e intervenção no cotidiano escolar e sua relevância para a formação do professor. A pesquisadora aplicou um questionário a 30 professores da Educação básica (professores das séries iniciais que atuam em escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro).

Os questionários apresentaram questões fechadas acerca dos objetivos que deveriam nortear a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, mas houve o cuidado de garantir um espaço para que o professor pudesse expressar suas ideias livremente.

A análise dos questionários indica que os conteúdos parecem não ser abordados de forma a permitir um conhecimento mais concreto do aluno, de sua realidade e da realidade escolar que o professor irá encontrar. Indica ainda que as abordagens não são adequadas para preparar o futuro professor para lidar com a realidade escolar, problematizando-a e fazendo a relação da prática com as diversas teorias psicológicas. De acordo com os sujeitos do estudo, a disciplina de Psicologia da Educação visa mais informar que provocar reflexão, ou seja, que os conteúdos não são trabalhados incentivando uma postura crítica e investigativa.

BZUNECK (1999), apesar dos entraves descritos, apresenta alternativas para que a disciplina de Psicologia da Educação auxilie os alunos construírem, de modo

significativo, todos os conteúdos que tradicionalmente a compõem. Afirma que nem sempre podemos ou devemos atender às expectativas de alunos, mas que os professores de Psicologia da Educação devem ser responsivos quanto à preocupação dos alunos com problemas educacionais autênticos. O objetivo é que, a partir das formações, cada um de seus alunos saiba compreender os fenômenos psicológicos e suas origens e saiba adaptá-los de modo criativo e personalizado a cada caso. Para tanto, orienta que se adotem pelo menos estas duas grandes estratégias:

> I. Que os alunos de Psicologia Educacional possam revelar suas crenças e conhecimentos prévios acerca dos tópicos dessa disciplina. Todo aluno entra para o curso de formação de professores com determinadas crenças sobre aquela matéria, sobre aprendizagem, motivação, sobre aluno, sobre ensino etc. Às vezes, são crenças muito bem estabelecidas e que formam redes de itens interligados, e alimentadas por experiências pessoais e interações com colegas [...]
>
> II. Boa parte das tarefas (não necessariamente todas), destinadas a fazer os alunos trabalharem conteúdos de Psicologia Educacional, deve ter a característica de autenticidade, e essas tarefas devem também representar tanto quanto possível a complexidade da situação de ensino. (BZUNECK, 1999, p.11/12)

De acordo com os citados autores, e em consonância com a Resolução n.02/2015 (BRASIL, 2015), articular teoria e prática extrapola ações em sala de aula das escolas de ensino básico e engloba propostas que mobilizem competências afetivas e interpessoais relacionadas aos aspectos teóricos das disciplinas, realizadas no âmbito das próprias classes no ensino superior.

3 A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA DE CRENÇAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

De acordo com GOMES e OTTO (2008), as crenças têm importância crucial na maneira como o aluno de ensino superior concebe a construção do conhecimento e engaja-se nas atividades acadêmicas. Os autores destacam a importância em considerar essa variável na mediação das aulas, especialmente num momento em que um contingente considerável de estudantes do ensino superior no Brasil possui níveis insatisfatórios em competências acadêmicas e profissionais.

Existem diversas maneiras pelas quais os professores podem incentivar que os alunos exponham suas crenças, mas o essencial é que o façam com regularidade, uma vez que funcionam como filtros que comprometem ou até bloqueiam a compreensão de novas informações, mesmo quando estas têm sólida base científica. (BZUNECK, 1999)

GOMES e OTTO (2008) confirmam que crenças não são facilmente alteradas, ou seja, não são modificáveis simplesmente por argumentos ou pela razão, e que uma das propostas mais conhecidas que visam à modificação das crenças é a estratégia do conflito cognitivo. Trata-se de um procedimento proveniente do ensino construtivista cujo fundamento básico é incitar no aluno à inadequação do seu sistema de crenças para explicar um campo de domínio.

Posner e colaboradores, 1982 (Apud GOMES E OTTO, 2008) informam que há algumas condições fundamentais para que quaisquer anomalias possam gerar novas acomodações à informação conflitante.

> Primeiro, os estudantes devem compreender que a nova informação representa uma anomalia e um desafio real ao seu sistema de crenças. Segundo, os estudantes devem acreditar que a informação pode ser reconciliada com as crenças existentes. Terceiro, eles devem querer reduzir as inconsistências entre as crenças. Por último, os esforços de assimilação anteriores devem ser percebidos como inadequados. Segundo os autores, em boa parte das vezes os estudantes são inconscientes das anomalias geradas intencionalmente pela proposta do conflito cognitivo, o que impossibilita um conflito genuíno, assim como qualquer possibilidade de modificação do sistema de crenças de referência do estudante (Posner et al.,1982 Apud GOMES E OTTO, 2008, p. 40)

A pesquisa de GOMES e OTTO (2008) pautou-se na verificação da validade de construto e aferição da fidedignidade do instrumento Crenças de Estudantes sobre Ensino-Aprendizagem (CrEA) (GOMES, 2004), apresentando argumentos e evidências no sentido de que a forma final do instrumento é capaz de identificar dois amplos sistemas de crenças sobre ensino e aprendizagem entre estudantes universitários: o sistema de crenças de ensino-aprendizagem ativo-profundo-construtivista e o sistema de crenças que tratam o ensino-aprendizagem de forma passiva-superficial-tradicional.

A cada um destes sistemas de crenças é possível associar teorias típicas da Psicologia da Educação, tendo o cuidado para não tornar simplistas estas relações, nem antecipar juízos de valor no momento da apresentação de cada uma delas.

Anteriormente ao início da realização da sequência de atividades foram realizadas leituras e discussões sobre pressupostos fundamentais da teoria Behaviorista e Piagetiana e as implicações das mesmas nos processos de ensino-aprendizagem. Essas leituras e discussões basearam-se na "metáfora tradicional de fundamento", conforme BZUNECK (1999).

METODOLOGIA

A sequência de atividades realizada situa-se no campo das metodologias construtivistas, nas quais se supõe o envolvimento ativo do aluno com o objeto do conhecimento, através da promoção de conflitos cognitivos. Propôs-se a mobilização do sistema de crenças dos alunos, através da adaptação do Instrumento Crenças de Estudantes sobre Ensino-Aprendizagem (CrEA), como forma promover a análise do próprio sistema de crenças em confronto com alguns referenciais teóricos da disciplina "Psicologia da Aprendizagem" no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional.

O CrEA apresenta 29 enunciados, 14 deles relacionados à percepção do estudante quanto aos processos de aprendizagem e sua articulação com formas de ensino, e 15 relacionados a maneiras do professor ministrar suas aulas e a preferência dos estudantes. Em todos os itens os participantes deveriam responder a uma escala do tipo-Likert, que variava de um (maneira péssima de dar aula) a oito (maneira ótima de dar aula).

De acordo com a análise de GOMES e OTTO (2006), nove itens relativos à percepção do estudante quanto aos próprios processos de aprendizagem e oito itens quanto à preferência dos estudantes sobre as maneiras do professor ministrar suas aulas apresentaram identificação satisfatória das variáveis latentes para verificação/identificação de crenças relativas aos processos de ensino-aprendizagem em questão. Todavia, o instrumento adaptado incluiu somente oito itens em cada um dos campos de domínio para que a distribuição entre itens representativos do sistema de crenças de ensino-aprendizagem ativo-profundo-construtivista e do sistema de crenças passiva-superficial-tradicional fosse equitativa. Ou seja, na versão adaptada, para em cada um dos campos representativos de sistemas de crenças, foram utilizados quatro itens relativos ao processo de ensino-aprendizagem ativo-profundo-construtivista e

quatro itens relativos ao processo de ensino-aprendizagem passiva-superficial-tradicional.

A versão adaptada do instrumento constava de um enunciado inicial: "Prezado aluno, este questionário é um requisito da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Leia-o e responda-o atentamente, sem preocupar-se com o tempo necessário para fazê-lo. Agradecemos sua colaboração!". Em seguida, estavam dispostos dois quadros (com oito itens cada); no primeiro havia a seguinte orientação: "Escolha (fazendo um X no quadro abaixo) três alternativas que melhor expressem sua forma de aprender"; no segundo: "Escolha (fazendo um X no quadro abaixo) três alternativas que melhor expressem sua preferência quanto às maneiras do professor ministrar as aulas".

A sequência de atividades será descrita aula a aula. Em algumas aulas, as atividades relativas à sequência não tomaram todo o tempo da mesma, tendo sido conciliadas com outras propostas.

AULA 1: O instrumento foi entregue e preenchido pelos alunos. O instrumento preenchido foi recolhido e as respostas forma tabuladas, configurando um mapeamento das crenças da turma, em geral.

AULA 2: Apresentou-se a pesquisa de GOMES e OTTO (2006) aos alunos e elucidou-se que as respostas ao instrumento permitiriam o reconhecimento das crenças relativas às próprias formas de aprender e à preferência sobre as maneiras dos professores ministrarem as aulas. Permitiriam ainda a associação das crenças verificadas a processos de ensino de aprendizagem pautados nos modelos Behaviorista e/ou Construtivista.

Apresentou-se a tabulação das respostas da turma (através de um powerpoint), a partir das quais realizou-se, em conjunto, o exercício de identificação dos itens que se relacionavam a cada um dos sistemas de crenças. Identificou-se palavras-chaves representativas de cada um destes sistemas presentes nos itens. A maioria dos alunos afirmou não ter reconhecido nos itens, argumentos/postulados relacionados às teorias anteriormente estudadas no momento em que responderam ao instrumento.

A análise das respostas da turma permitiu ainda a verificação de que, muitas vezes, há contradição entre o sistema de crenças relativo à forma como cada um prefere aprender e a forma como preferem as aulas. Elucidou-se que, em alguns questionários, as respostas relativas ao primeiro campo (quadro) são condizentes com o processo passivo-superficial-tradicional e, ao segundo campo (quadro), são condizente com

processo ativo-profundo-construtivista (ou ao contrário). Incentivou-se que os alunos, livremente, apresentassem hipóteses que pudessem elucidar essas contradições.

Os questionários foram devolvidos aos alunos e solicitou-se a elaboração de uma análise, por escrito, sobre o próprio sistema de crenças, a partir das seguintes orientações:

a) Explicitar o sistema de crenças verificado no primeiro quadro, relacionando as alternativas marcadas às abordagens teóricas estudadas anteriormente (Behaviorismo e Construtivismo), e indicando se há prevalência de uma ou outra abordagem;

b) Explicitar o sistema de crenças verificado no segundo quadro, relacionando as alternativas marcadas às abordagens teóricas estudadas anteriormente (Behaviorismo e Construtivismo), e indicando se há prevalência de uma ou outra abordagem;

c) Comparar as respostas do primeiro e do segundo quadro, indicando se há contradição ou coerência entre as alternativas escolhidas no primeiro e segundo quadros;

d) Formular hipóteses, baseadas em sua história pessoal e na história da educação brasileira, que estejam relacionadas à qualidade das respostas das questões anteriores;

e) Formular uma conclusão para a análise.

AULA 3: Os alunos entregaram as análises dos questionários.

AULA 4: Os alunos receberam as análises com comentários e observações por escrito. Algumas observações sobre a qualidade das análises foi partilhada com todo o grupo: em geral, as análises apresentaram uma apropriação dos pressupostos das teorias estudadas e trouxeram hipóteses pertinentes, entretanto, alguns alunos não apresentaram a análise "na primeira pessoa", ou seja, não tomaram as respostas ao questionário como relativas ao próprio sistema de crenças. Avaliou-se, conjuntamente, que esse procedimento pode estar relacionado ao fato de que, muito raramente, os alunos são colocados em situações nas quais têm que confrontar-se com o próprio sistema de crenças.

Em seguida, os alunos foram solicitados a aplicarem o mesmo instrumento a alunos do primeiro períodos de qualquer curso de Licenciatura. Em seguida, deveriam realizar, por escrito, a análise das respostas a partir das seguintes orientações:

a) Explicitar as escolhas do respondente aos itens do quadro 01 quanto à sua relação com as teorias Behaviorista e Construtivista;

b) Explicitar as escolhas do respondente aos itens do quadro 02 quanto à sua relação com as teorias Behaviorista e Construtivista;

c) Comparar as respostas do primeiro e do segundo quadro, indicando se há contradição ou coerência entre as alternativas escolhidas no primeiro e segundo quadros;

d) Formular uma conclusão para análise.

Além dessa análise, os alunos foram solicitados a realizar, por escrito, a seguinte avaliação (que deveria ser entregue sem a identificação do aluno):

Avalie a sequência de atividades realizada (desde a aula 01) quanto aos seguintes aspectos:

a) Sua motivação para a realização da mesma;

b) Auxílio em seu processo de aprendizagem das teorias/metodologias estudadas;

c) Auxílio no processo de compreensão de suas características pessoais;

d) Auxílio em relação à compreensão do processo de aprendizagem do outro.

AULA 05: As atividades solicitadas na aula anterior forma recolhidas.

AULA 06: As análises do questionário aplicado aos alunos do primeiro período foram entregues aos alunos com comentários e observações por escrito. O conteúdo das avaliações será apresentado na DISCUSSÃO.

A sequência teve um peso avaliativo de 3,0 pontos em 10,0 que configuram a primeira nota da disciplina. Esse valor havia sido informado aos alunos desde o início do processo.

É preciso considerar que a solicitação de procedimentos de análise também fora contextualizada com um procedimento típico do pensamento formal apresentado na teoria Construtivista de Jean Piaget. Pensamento que muitas vezes, passa a ser formalmente mediado somente nos cursos de graduação. Portanto, discutiu-se, junto aos alunos, as etapas que constituem o processo analítico, concomitantemente, aos aspectos relativos aos temas tratados.

DISCUSSÃO

A utilização do Instrumento Crenças de Estudantes sobre Ensino-Aprendizagem (CrEA) na presente investigação não tinha como objetivo alterar o sistema de crenças dos alunos da disciplina de Psicologia da Aprendizagem no curso de Licenciatura em Letras da UFT / Porto Nacional. Objetivava que o modo de trabalhar pedagogicamente/didaticamente proposto por uma das ciências estudadas na disciplina (teoria Piagetiana) permeasse a estruturação da aprendizagem da mesma, com vistas a tornar a aprendizagem mais significativa aos estudantes.

Neste sentido, a avaliação realizada pelos próprios estudantes, ao final do processo, configura-se como material essencial à verificação dos resultados. Inclusive a alteração de crenças pode ser um desses resultados, mesmo não sendo o objetivo almejado.

Em todas as avaliações os alunos afirmaram a importância da sequência de atividades no processo de compreensão das teorias estudadas, especialmente, no auxílio à articulação das teorias estudadas às práticas pedagógicas.

"Por meio destas atividades minha compreensão sobre as teorias estudadas aumentou, ficou mais claro como se apresenta cada teoria na prática. Agora possuo uma maior capacidade de compreender quais as formas que as pessoas têm facilidade de aprender e em qual teoria está fundamentada. Behaviorismo e Construtivismo são duas teorias que foram e são utilizadas no ensino-aprendizagem em sala de aula, com ênfase no Construtivismo nos dias atuais".

"A atividade desenvolvida foi interessante porque me motivou no que diz respeito à sua aplicabilidade; uma atividade que antes eu não havia tido a experiência de executar, mas que foi um trabalho inovador e de grande relevância. Feito esse processo, pude compreender melhor questões referentes ao ensino/aprendizagem que antes não estavam fluindo. Após isso, pude também me aprofundar nas teorias estudadas e compreender o que diz cada uma das teorias que foram propostas".

Neste último excerto é possível verificar o aspecto motivacional envolvido na proposta, aspecto que se apresentou em outras avaliações:

"Esta pesquisa, através do questionário, desenvolveu em mim uma grande motivação para ser realizada, pois foi algo que estive disposto a aprender e desenvolver o que foi proposto na Disciplina. Foi importante para compreender como se dá o meu

processo de aprendizagem; ficou mais claro como eu aprendo, em qual teoria está fundamentada a forma que eu aprendo".

"Diante da análise comparativa, tanto o respondente quanto eu nos mostramos motivados quanto ao teor das perguntas e respostas. É uma maneira de mostrar, na prática, a que teoria tais pessoas se identificam. Isso me surpreende, pois eu fui avaliado e hoje sou o avaliador".

Em algumas avaliações, alguns aspectos da teoria aparecem explícitos, apropriados ao contexto:

"Pode-se dizer que as atividades contribuíram para meu processo de aprendizagem com a exploração dos conflitos cognitivos, de acordo com Piaget, o que também fez com que eu me dedicasse bastante para conseguir esmiuçar essa análise. Vale ressaltar que tanto a teoria Behaviorista com a Construtivista são de suma importância para meu aprendizado como futura professora e que essas teorias são utilizadas até hoje no processo de ensino dos alunos".

"Portanto, vejo esse trabalho como uma forma de compreensão que me possibilitou uma grande descoberta em relação ao verdadeiro papel do professor, que não é transmissor de informações, mas ser a ponte que discute e resolve, conjuntamente, as dúvidas e auxilia o desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo dos alunos, a partir da ação dos mesmos".

No excerto acima, além de articulação explícita de aspectos teóricos no argumento, é possível verificar a indicação de uma mudança no sistema de crenças. Tal indicativo também pode ser verificado em outras avaliações:

"Essa atividade me fez refletir em que professor eu me tornaria [...] Eu compreendi, de fato, o que é Behaviorista e Construtivista, passei a entender melhor sobre essas duas teorias através desse questionário que me fez pensar em tantos professores Behavioristas e Construtivistas que passaram pela minha vida escolar".

O posicionamento dos alunos permite a verificação de que as teorias não foram trabalhadas com atribuição de valor em si mesmas, mas como teorias que permeiam os processos de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras na atualidade. Mas é legítimo e esperado que, no processo de apreensão das mesmas, os alunos passem a identificar-se mais com uma ou outra abordagem:

"Em relação à compreensão do processo de aprendizagem do outro, é interessante saber que cada um tem uma melhor maneira de internalizar o conhecimento e que precisamos respeitar cada processo".

Entretanto, por mais que haja o cuidado acima descrito discute-se, na Disciplina, a articulação entre os objetivos previstos nos documentos oficiais da Educação brasileira e as metodologias de base interacionista/construtivista. Objetivos que se articulam ao ideário do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo típicos da sociedade contemporânea global. Neste sentido, é possível verificar uma adesão mais ampla ao sistema de crenças ativo-profundo-construtivista, especialmente quando há a consciência dos aspectos que o fundamentam.

Também se revelou, em diversos casos, através da tabulação dos sistemas de crenças dos alunos, a contradição entre a forma como aprendem e suas preferências quanto à maneira do professor ministrar as aulas: apresentam padrões de aprendizagem típicos do processo passivo-superficial-tradicional, mas preferem aulas condizentes com o processo de ensino ativo-profundo-construtivista.

Muitos alunos levantaram a hipótese de que esta contradição existe pelo fato de terem estudado em escolas de educação básica nas quais predominava um modelo de ensino-aprendizagem passivo-superficial-tradicional, mas que o percurso no ensino superior já tem modificado suas maneiras de aprender e avaliar as aulas, uma vez que muitos professores no ensino superior adotam metodologias de base ativa-profunda-construtivista.

Alguns também elaboram a hipótese de que as "marcas" de um ensino passivo-superficial-tradicional provêm de um modelo de criação familiar mais pautado em mecanismos de controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre teoria e prática, apesar de apresentar-se nas Diretrizes de todos os cursos de Licenciatura do país como uma atribuição essencial aos formadores de professores há vários anos, permanece como um desafio. A Resolução n.02/2015 (BRASIL, 2015) tem reaquecido as discussões sobre o tema no âmbito da Universidade Federal do Tocantins e em outras Universidades do país.

Mesmo que essa seja uma prerrogativa a ser assumida por todas as disciplinas que compõem os cursos de Licenciatura, as disciplinas pedagógicas precisam ser exemplares na habilidade de articular teoria e prática, uma vez que os referenciais teóricos das mesmas dizem respeito, fundamentalmente, a questões relativas à origem

do conhecimento e à reflexão sobre o sentido/contextos da aquisição de conhecimento. Além disso, as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura devem articular-se às demais disciplinas dos currículos em propostas inter e transdisciplinares.

A elaboração de estratégias pedagógicas significativas, entretanto, supõe a compreensão ampliada do que pode ser contemplado como articulação entre teoria e prática. Ou seja, tanto como atividades que articulem o ensino à pesquisa e à extensão, quanto em momentos pelos quais se busca fazer algo, produzir alguma coisa, sobre as quais a teoria procura conceituar.

Nessa busca, é essencial que o modo de trabalhar pedagogicamente/didaticamente proposto por uma das ciências estudadas perpasse a estruturação da aprendizagem da mesma e, no caso específico da disciplina de Psicologia da Educação, é essencial incentivar que os alunos revelem seus sistemas de crenças, uma vez que a influência desses sistemas nos processos de ensino-aprendizagem é tema central da disciplina.

Foi possível verificar que, a partir de um ensino focado na metáfora tradicional de fundamento, a compreensão dos alunos sobre os temas tratados apresentou-se limitada. Tanto em função da fragilidade do citado modelo de ensino no que tange ao desenvolvimento de habilidades formais do pensamento, como em função da força do sistema de crenças que os fazem assimilar teorias assepticamente.

A utilização do instrumento CrEA (adaptado) demonstrou-se adequada à resolução do problema da presente investigação, uma vez que a mobilização do sistema de crenças promoveu conflitos cognitivos necessários (metodologia própria à teoria de Jean Piaget) para que os alunos conseguissem transpor os pressupostos das teorias estudadas a contextos diversificados.

A elaboração de estratégias capazes de apresentar a complexidade das situações de ensino supõe componentes de autenticidade. Os alunos confirmaram que esses elementos estiveram presentes na estratégia proposta. Espero que essa partilha possa inspirar, tanto a mim quanto a meus colegas de profissão, a continuarmos criando sequências e estratégias que ofereçam subsídios à compreensão e intervenção no cotidiano escolar, a partir de uma formação crítica e investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://meclegis.mec.gov.br. .

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02 de 01 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. Disponível em: http://meclegis.mec.gov.br.

BZUNECK, José Aloyseo. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, p. 97-130, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: velhos e novos temas. 2002.

LIBANEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-640, 2015.

LIMA, Valéria Maria Fonseca. Psicologia e Formação de Professores: reflexões sobre os conteúdos de psicologia da educação. 2006. 124f. Diss. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2006.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes. 2002.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA DA ÁFRICA

Rosária Helena Ruiz Nakashima [104]
Daniel Bueno da Silva [105]

[104] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína. E-mail: nhabrunicardoso@hotmail.com.

Resumo: As demandas sociais estão alterando o cenário educacional, exigindo que a escola repense suas práticas e discursos no intuito de corresponder a essas expectativas como, por exemplo, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que apresentou o texto de aprovação do PNE 2014-2024. Em sua meta 15, tratando da política de formação dos profissionais de educação, reconhece a necessidade de reforma curricular e pedagógica nas licenciaturas, alterando focalizando no aprendizado do aluno e incorporando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os REA são materiais de ensino-aprendizagem, em qualquer suporte ou mídia, sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, que podem ser utilizados ou adaptados e distribuídos por terceiros (UNESCO, 2012). A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir da "documentação como método de estudo pessoal" (SEVERINO, 1996, p. 35). O objetivo foi elaborar um episódio-aula sobre a temática "Introdução à História Antiga da África", destinado ao ensino de acadêmicos da Licenciatura em História. Este trabalho está relacionado ao sub-eixo "saberes inovadores na formação de professores da Educação Básica", pois a construção do episódio-aula foi fundamentada pela filosofia do REA e os resultados apontaram para a importância da formação inicial permanente de educadores, frente ao constante crescimento tecnológico, enfatizando o uso pedagógico das TDIC. Nesse sentido, o uso de REA pode ser uma possibilidade dinâmica de integração de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (PICONEZ; NAKASHIMA; PICONEZ FILHO, 2013). Esse estudo bibliográfico orientou a elaboração do REA, utilizando um recurso da *web 2.0*, o *Prezi*. Concluiu-se que o domínio tecnológico-pedagógico das tecnologias é uma exigência na formação dos professores. O professor precisa conhecer quais são os recursos existentes e compreender o seu funcionamento, com o objetivo de fazer a seleção daqueles que podem contribuir verdadeiramente para o processo educativo.

Palavras-chave: REA. *Prezi.* Ensino de História.

INTRODUÇÃO

As novas demandas sociais estão alterando o cenário educacional, exigindo que a escola repense suas práticas e discursos, no intuito de corresponder a essas expectativas e enfrentar os desafios impostos pela sociedade. Para exemplificar essas demandas, há a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que apresentou o texto de aprovação do PNE 2014-2024. Em sua meta 15, tratando da política de formação dos profissionais de educação, reconhece a necessidade de reforma curricular e pedagógica nas licenciaturas, alterando focalizando no aprendizado do aluno e incorporando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

[105] Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFT). E-mail: rosaria@uft.edu.br.

É importante lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já ressaltavam a necessidade de a escola formar cidadãos e responsáveis, que compreendam e intervenham na realidade social de maneira crítica, a partir de um ensino que valorize os alunos como ativos e protagonistas no processo de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Os recursos educacionais abertos (REA) se apresentam como possibilidades de contribuir para a operacionação de tais mudanças, por possuírem em sua filosofia a necessidade de novas dinâmicas do contexto escolar, possibilitando aos alunos assumirem papéis ativos no processo (ALMEIDA, 2014). Segundo a Unesco (2012), REA são materiais de ensino-aprendizagem, em qualquer suporte ou mídia, sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, que podem ser utilizados ou adaptados e distribuídos por terceiros. Segundo Starobinas (2012, p. 124):

> O desejo de adaptação dos materiais costuma emergir em situações muito diversas. No caso do Brasil, é preciso considerar, por exemplo, que a concentração da produção de materiais didáticos em algumas regiões do país favorece a existência de distorções quanto à relevância dada a alguns temas. No caso do estudo de História, não é difícil verificar a desproporção entre uma narrativa geral focada nos grandes centros econômicos e políticos e o espaço dado à história local. Junto a isso, ainda está em curso a crítica a um texto didático que pouco espaço dá a vozes variadas do fazer social, privilegiando estereótipos consolidados numa narrativa de massa.

Nessa perspectiva, o uso e a produção de REA no ensino de História, poderá contribuir para atingir objetivos importantes, como por exemplo, identificar relações sociais e acontecimentos históricos nos grupos de convívio locais, comparando-os com outras manifestações em outros tempos e espaços (BRASIL, 1998), além de permitir uma ampliação no protagonismo de alunos e professores, possibilitando um processo em que ambos, cooperativamente, construam materiais didáticos que atendam às demandas do contexto escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é fruto da iniciação científica, realizada entre agosto de 2015 e julho de 2016, com o objetivo de: elaborar mapeamentos bibliográficos sobre recursos educacionais abertos (REA); estudar a dinâmica de diferentes tipos de conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) necessária para a produção de REA na área de História e construir um episódio-aula de História, apoiado pela filosofia de REA.

A pesquisa inicialmente fundamentou-se na "documentação como método de estudo pessoal" (SEVERINO, 1996, p. 35). Iniciou-se então uma documentação em artigos, livros e *e-books* que contemplassem a temática REA e TDIC, registrando em editor de texto digital os principais pontos e compartilhando-os com a orientadora.

De caráter inicialmente exploratório, a primeira etapa se configurou em uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista a carência em estudos do objeto em questão no âmbito das licenciaturas da UFT. Consonante com o que com Lima e Mioto (2007, p. 39) afirmam, a função da metodologia é "apresentar o 'caminho do pensamento' e a 'prática exercida' na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale".

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem sua relevância ao motivar o pesquisador a buscar, selecionar e analisar informações dispersas em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Em outras palavras, na "pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Nesse sentido, a revisão de literatura foi complementada pela pesquisa de teses e dissertações sobre o tema e, seguindo as orientações de Salvador (1986 apud LIMA; MIOTO, 2007), foram realizadas leituras de reconhecimento do material bibliográfico (busca e seleção de materiais referentes ao tema, em diversas fontes); leitura exploratória (verificação se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo, articulada à apropriação das terminologias utilizadas nas publicações científicas); leitura seletiva, de acordo como os objetivos da pesquisa e leitura reflexiva ou crítica (finalidade de ordenar e sumarizar as informações encontradas). A continuidade desta pesquisa exigiu uma leitura interpretativa, "momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta" (p. 41).

Após a compreensão teórica das potencialidades e desafios dos REA foram desenvolvidas ações práticas, no intuito de construir um REA, utilizando um recurso

educacional, apoiado por ferramentas da *WEB 2.0*, que são recursos acessadas pela *web* que permitem a autoria, compartilhamento, colaboração e maior interação entre usuários (ALMEIDA, 2014).

Após a realização de uma pesquisa sobre qual recurso da *web 2.0* utilizar, optou-se pelo *Prezi* (https://prezi.com/), criado em 2009 por um grupo de empreendedores na Hungria. A justificativa de seleção desse recurso pode ser explicada por sua capacidade de dinamicidade nas apresentações, além de acesso fácil e gratuito. O *Prezi* permite ao usuário cadastrados na plataforma, baixar, modificar, adaptar as apresentações, condizente com a proposta desta pesquisa. O REA elaborado será utilizado na disciplina de História Antiga da África, objetivando identificar as potencialidades e possibilidade inovadoras compreendidas na pesquisa previamente realizadas

REVISÃO DE ESTUDOS E CONSTRUÇÃO DO REA PARA ENSINO DE HISTÓRIA

No intuito de atender o objetivo de elaborar mapeamentos bibliográficos sobre recursos educacionais abertos (REA) e estudar a dinâmica de diferentes tipos de conhecimentos, incluiu-se uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a partir da palavra-chave "recursos educacionais abertos". A pesquisa retornou oito trabalhos, sendo 3 teses e 5 dissertações, publicadas entre os anos de 2012 e 2015. As principais informações dessas pesquisas serão sintetizadas a seguir, como parte dos resultados desta investigação.

Sinalizando o importante papel do professor, Heredia (2015) reconhece que a disponibilidade de conteúdo no formato de REA não é garantia de uma educação que objetive uma "aprendizagem colaborativa e construtiva" (p.131), mas reconhece que a produção de REA constitui uma "alternativa significantemente econômica para os estudantes e para as instituições". Destacou que um dos obstáculos à reutilização do REA é o idioma, suscitando dificuldades de inserção desses recursos em outros contextos culturais.

Pinheiro (2014) destaca que, concomitante com a cibercultura, surge um contexto onde a presença de tecnologias digitais torna-se cada vez mais constante no ambiente escolar e novas demandas educacionais que reivindicam a necessidade de se

repensar os processos relacionados à aprendizagem, destacando que os REA possuem potencialidades e características capazes de orientar novos procedimentos educacionais que assemelham-se com as demandas sobreditas.

Para Barchik (2015), as TDIC apresentam-se como ferramentas com potencial de vencer empecilhos geográficos e temporais. Dessa forma, os REA assumem um potencial inovador no contexto educacional, promovendo uma democratização do conhecimento, através de um compartilhamento livre e gratuito, por meio das TDIC, dos saberes produzidos pelas universidades, possibilitando que sejam acessados em diferentes tempos e espaços geográficos.

Tratando das dificuldades no tangível à disseminação do conhecimento através dos REA, Zancanaro (2015) destaca o desconhecimento dos produtores a respeito das licenças abertas e a falta de clareza quanto ao nível de abertura que o autor deseja dar a sua obra, e conclui que a falta de conhecimento dos produtores, e a dificuldade para se localizar REA, faz com que os usuários produzam matérias "do zero" ao invés de readaptar e/ou utilizar os já existentes.

Pesquisando o uso dos REA nos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas universidades federais do Recife, Pereira (2015) aponta para a necessidade da intensificação do debate e do conhecimento sobre a filosofia dos REA e destaca que através deles é possível democratizar a Educação, possibilitando o acesso aos materiais produzidos com licenças abertas. Para Pereira (2015), a produção e utilização em larga escala de REA pode contribuir para a transformação na Educação a Distância, onde esta deixe de ser uma modalidade presa à textos, passando a disponibilizar um complexo de material que eleve a sua confiabilidade e expansão, sempre com qualidade, baseada na educação aberta e acolhedora, sem custos e promotora de formação crítica e reflexiva, principalmente na formação de professores.

Cacho (2015), avaliando a eficácia do REA na orientação do ensino de memória virtual na prática, constatou que a utilização do REA aumentou em 180% os acertos dos alunos, concluindo que sua utilização foi essencial para a construção do conhecimento, além de tornar os alunos mais confiantes quanto aos assuntos estudados. Na mesma linha de raciocínio, analisando as possibilidades e potencialidades de usos dos REA no processo de construção do conhecimento, Souza (2012) destaca a possibilidade de

alinhar experiência do mundo real com a sala de aula, destacando também a comunicação que pode ser aberta entre professores, alunos, pais, e outros interessados no processo.

Ribeiro (2015) faz uma reflexão sobre o contexto da sociedade atual, e as mudanças produzidas pela inserção das TDIC no cotidiano das pessoas e das instituições sociais, e aponta que, segundo alguns autores, há a existência de uma revolução tecnológica em curso, que se caracteriza pela rapidez com que "criam e veiculam novos conhecimentos, surgem dispositivos tecnológicos cada vez mais avançados e cidadãos cada vez mais preparados para enfrentar estes desafios e propor novos, além de criar inovações" (p.275), destacando que as TDIC permitem um protagonismo aos usuários, passando-os de consumidores para produtores e difusores de informação e conhecimento.

Tendo em vista todos os resultados apontados na documentação bibliográfica, o uso das mídias sociais e outras tecnologias pode abrir maiores possibilidades para a construção de um conhecimento colaborativo, por conter em suas características possibilidades para integrar pessoas fisicamente separadas, dando-lhes condições de edição, pergunta e respostas instantâneas (OKADA et al.,2013). Dessa forma, a fim de cumprir o terceiro objetivo desta pesquisa, optou-se por produzir um REA utilizando um recurso de *web 2.0* – o *Prezi*.

A escolha da temática do REA foi feita mediante análise e compreensão da importância da história africana, bem como pela necessidade de se fornecer materiais didáticos para atender a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que insere a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas. Optou-se, dessa forma, por construir um REA para a disciplina de História Antiga, em que um dos conteúdos aborda a África. Formou-se uma parceria com a professora ministrante da disciplina e foi selecionado o material a partir do qual o REA seria elaborado, com intuito de auxiliar nas discussões do texto em sala de aula: História Antiga da África, volume II, organizado pela UNESCO e editado por Gamal Morhtar. Fez-se um recorte temático, optando por tratar de apenas um dos vários reinos que compuseram a multicultural e riquíssima história antiga do continente africano: O Reino de Kush.

Elencou-se alguns campos didáticos a serem contemplados pelo REA produzido, adaptando as indicações de Piconez, Nakashima, Piconez Filho (2013), que apontam

para a necessidade de elaborar materiais com intencionalidade pedagógica: sumário; expectativas de Aprendizagem; Problematização; Fatos, conceitos e Princípios; Atividades.

No Sumário foi apresentado a concentração da "síntese dos conteúdos e temas tratados em cada roteiro" (PICONEZ, NAKASHIMA, PICONEZ FILHO, 2013, p. 286), desempenhando o papel de orientar alunos e professores na escolha de fontes que atendam o conteúdo trabalhado, bem como fornecer suporte no modo como será distribuído esse conteúdo entre as diferentes séries, anos ou turmas. Portanto, logo após uma introdução apresentando o REA como resultado de uma pesquisa realizada na iniciação científica, foi inserido um sumário, preenchido posteriormente, com os tópicos a serem discutidos no REA.

No campo Expectativas de Aprendizagem foram apresentados os objetivos e conhecimentos a serem alcançados, servindo de norteador na escolha de estratégias para abordagem das fontes (PICONEZ, NAKASHIMA, PICONEZ FILHO, 2013). Nesse sentido, foram destacadas as expectativas a partir das quais o REA foi elaborado, entre elas a desconstrução de alguns (pré)conceitos sobre a História Africana.

No campo destinado à Problematização foram elaborados questionamentos, possibilitando ao professor ter um panorama do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, o que o ajudaria na decisão de quão profundo o assunto será trabalhado (PICONEZ, NAKASHIMA, PICONEZ FILHO, 2013). No REA produzido houve perguntas sobre: o nível de conhecimento sobre a África; as impressões de senso comum, ainda fortemente imprimidas nos alunos, e as concepções distorcidas sobre os povos e diferentes culturas do continente africano pré e pós colonização.

Coube ao campo Fatos, Conceitos e Princípios abordar teorias e conceitos do tema (Figura 2).

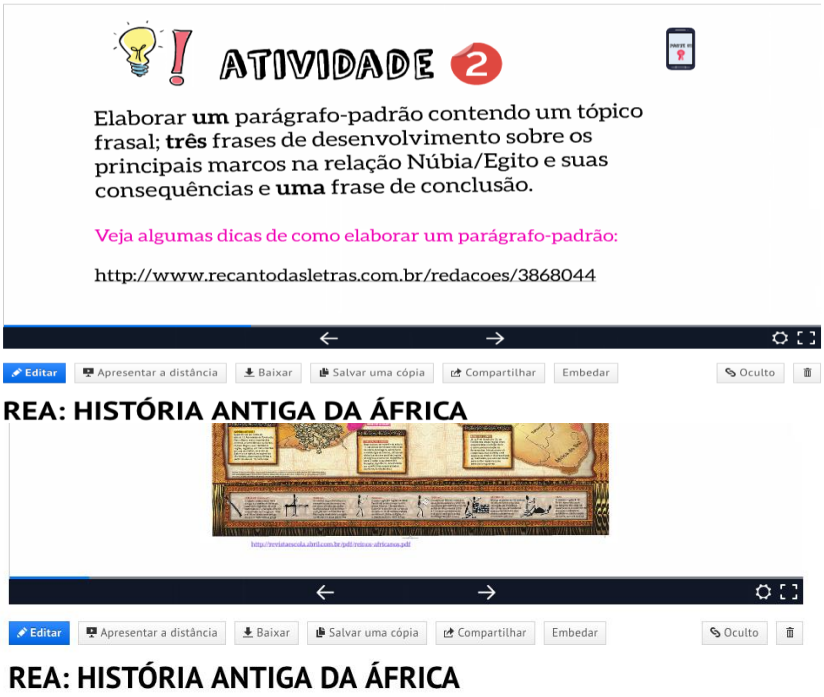


Figura 2 - Captura de uma das telas sobre o campo Fatos Conceitos e Princípios.

Nesse campo foram selecionadas algumas informações sobre o Reino de Kush para que os estudantes tivessem contato com artigos e trabalhos científicos sobre o tema, de maneira a fornecer materiais em quantidade e qualidade necessários para a análise crítica e busca de resposta à problematização inicial (PICONEZ, NAKASHIMA, PICONEZ FILHO, 2013). Foram inseridos os principais tópicos correspondentes ao reino, previamente escolhido do livro História Antiga da África, volume II, organizado pela UNESCO e editado por Gamal Morhtar, separando didaticamente os assuntos, com intuito de auxiliar as discussões, apoiadas por imagens e vídeos que complementassem e/ou ilustrasse o conteúdo.

No campo Atividade (Figura 3) foram inseridas as hipótese elucidam o problema estudado, sendo proposto que seja exposto o quanto alunos já sabem e aprenderam sobre o tema (PICONEZ, NAKASHIMA, PICONEZ FILHO, 2013).

Figura 3 - Captura de uma das telas sobre o campo Atividade.

No REA produzido foram propostas quatro atividades, posicionadas de maneira estratégica entre blocos, com foco de discussões diferentes, com intuito de contribuir com o estudo e compreensão do conteúdo.

Finalizando o REA, este foi disponibilizado no Prezi (https://prezi.com/uqru0x3-carm/rea-historia-antiga-da-africa/), onde se encontra acessível, permitindo modificações e adaptações aos usuários cadastrados no *site.*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa bibliográfica desenvolvida na primeira etapa desta pesquisa revelou a relevância do tema e a necessidade de mais investigações, tendo em vista que se trata de assunto relativamente novo no Brasil. Esta pesquisa tem o objetivo de contribuir nesse processo, pois retratou uma parte do processo de produção de um REA para o ensino de História, identificando as possibilidades de explorar os recursos digitais, com intencionalidade pedagógica.

Conclui-se que os REA apresentam várias dificuldades quanto a sua utilização, entre elas o desconhecimento das licenças, a falta padronização na produção e, consequentemente, a dificuldade na localização e reutilização. Portanto, faz-se necessário ainda a realização de debates que esclareçam quanto a sua filosofia e suas formas de licenças.

Atualmente, o domínio tecnológico-pedagógico das TDIC é uma exigência na formação dos professores, conforme apontam as legislações educacionais. O professor precisa conhecer quais são os recursos existentes e compreender o seu funcionamento,

com o objetivo de fazer a seleção daqueles que possam contribuir verdadeiramente para o processo educativo. Nesse sentido, ao desenvolver esta pesquisa, foi possível evidenciar as potencialidades dos REA para o ensino de História, contribuindo com a formação inicial e continuada dos professores.

Os REA atualmente apresentam-se como possibilidade de executar as transformações necessárias, por possibilitarem o surgimento da construção de um conhecimento mais colaborativo entre professores e alunos.

O *Prezi* se apresentou como uma possibilidade interessante para a construção dos REA, uma vez que possibilita elaboração de apresentações dinâmicas, interativas, além de possibilitar ao usuário, já cadastrado no *site*, possibilidade modificar apresentação. Identificou-se que há necessidade de letramento digital para maior aproveitamento do *Prezi*, ressaltando, mais uma vez a necessidade da formação inicial e continuada para uso das TDIC na educação.

Concluiu-se que os REA atualmente apresentam-se como possibilidade de executar as transformações necessárias, por possibilitarem o surgimento da construção de um conhecimento mais colaborativo entre professores e alunos, e quando conjugados aos recursos de *web* 2.0 tem seu alcance e possibilidades inovadores ampliados

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de Web currículos. In: _____; ALVES, Dom Robson Medeiros, OSB; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Orgs.). **Web Currículos**: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38.

BARCHIK, Rita Galgani. **Inovação disruptiva na criação e disseminação de repositórios institucionais de recursos educacionais abertos.** 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. PNE (2014-2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 mar. 2015.

CACHO, Carlos Emílio de Andrade. **Desenvolvimento e utilização de recursos educacionais abertos para colaborar com o ensino de memória virtual**. 2015. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciência de Computação Matemática Computacional.

Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2015

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEREDIA, Jimena de Mello. **Recursos Educacionais Abertos**: mapeamento da comunicação científica. 2015. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso**.** Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis , v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007 .

OKADA, Alexandra; et al. Coaprendizagem através de REA e Redes Sociais. In: OKADA, Alexandra (Org). **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais:** Coaprendizagem e Desenvolvimento Profissional. São Luiz: Ed: UEMA, 2013.

PEREIRA, Angela Maria de Almeida. **Uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) na educação superior/UAB**: sonho ou realidade?. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em educação matemática e tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; PICONEZ FILHO, Oscar Luiz. Formação permanente de educadores, recursos educacionais abertos (REA) e integração dos conhecimentos. In: OKADA, Alexandra (Org.). **Recursos educacionais abertos e redes sociais**. São Luís: EDUEMA, 2013. p.279-293

PINHEIRO, Daniel Silva. **Potencialidades dos recursos educacionais abertos para a educação formal em tempos de cibercultura.** 2014. 88f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Maria de Fátima Costa de. **Customização guiada**: uma estratégia orientada a modelos para produção de objetos de aprendizagem. 2012. 256f. Tese (doutorado em Engenharia de Teleinformática) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

UNESCO. Declaração REA de Paris em 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em 13 abr. 2015.

ZANCANARO, Airton. Produção **de recursos educacionais abertos com na disseminação do conhecimento**: uma proposta de framework. 2015. 383f. Tese

(Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, universidade Federal de Santa Catarina, Florianopólis, 2015.

ROTINAS, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PLANEJAMENTO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Margarete de Jesus Soares Alves
Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Araguaia-PA
margo.semed@yahoo.com.br

Marina Alves Brito
Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Araguaia-PA
marinaalvesbrito@yahoo.com.br

Walnélia Benigno Magalhães Carrijo
Mestranda PPGE/UFT
walneliabenigno@gmail.com

Resumo
O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a importância do planejamento das atividades na organização dos conteúdos e na previsão do tempo pedagógico, considerando a construção de rotinas e sequências didáticas como uma estratégia que permite a otimização do tempo e contribui com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na formação das crianças em processo de alfabetização. Para melhor compreendermos o objeto de estudo realizou-se a revisão bibliográfica em autores como (LEAL, 2005; ZABALA, 1998, NERY, 2007; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; LERNER, 2002) que discutem o objeto estudado. Observou-se que o trabalho com sequências didáticas pode favorecer uma tomada de consciência no estudante acerca do que ele precisa aprender e a sensação de que essa busca pela aprendizagem pode se dar por diferentes caminhos, por meio de diferentes atividades e que ele é o sujeito que precisa buscar ativamente tais aprendizagens e que cabe ao professor planejar e desenvolver uma prática pedagógica com clareza sobre as situações de aprendizagens que está proporcionando aos estudantes, considerando o tempo e o planejamento do ensino dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Planejamento. Rotina. Sequência Didática.

Introdução

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a importância do planejamento das atividades na organização dos conteúdos e na previsão do tempo pedagógico, considerando a construção de rotinas e sequências didáticas como uma

estratégia que permite a otimização do tempo e contribui com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na formação das crianças em processo de alfabetização. Para melhor compreendermos o objeto de estudo realizou-se a revisão bibliográfica em autores como (LEAL, 2005; ZABALA, 1998, NERY, 2007; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; LERNER, 2002, WEISZ, 1999; VIGOTSKI, 2000) que discutem o objeto estudado, com vistas a um aprofundamento teórico sobre a utilização da sequência didática e a sua importância no ensino como modalidade de organização do trabalho pedagógico, relevante para o professor planejar e desenvolver uma prática pedagógica com clareza sobre as situações de aprendizagens que está proporcionando aos estudantes, considerando o tempo e o planejamento do ensino dos conteúdos curriculares. A pesquisa tem abordagem qualitativa e quanto ao seu objetivo se caracterizou como exploratória, pois buscou "apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim o campo de trabalho" (SEVERINO, 2016, p.132).

No planejamento, são realizadas escolhas que devem ser coerentes, organização de rotinas sequenciais, delimitação de objetivos para se saber onde se pretende chegar e o que se pretende ensinar, sem perder de vista a visão do processo de maneira ampla a ser desenvolvida durante todo o ano letivo.

A sequência didática e sua importância no planejamento para a otimização do tempo pedagógico

O planejamento é uma questão fundamental a ser enfrentada pelos professores no trabalho cotidiano, especialmente no diz respeito ao tempo, Lerner (2002, p.87) assevera que,

> O tempo é um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes em cada ano escolar". (LERNER, 2002, p.87).

Lerner (2002, p.87) observa que considerando a escassez do tempo, o professor é desafiado a "qualifica-lo didaticamente", sendo uma tarefa complexa, pois deverá escolher quais conteúdos deverão ser trabalhados de forma que as informações essenciais para a aprendizagem dos estudantes sejam atingidas. A forma como o tempo de aula é distribuído "representa a importância que atribui aos diferentes conteúdos" (LERNER, 2002, p.89). Assim sendo, o desdobramento dos conteúdos curriculares a

serem desenvolvidos nos bimestres precisam ser planejados de maneira sequencial e criativa, sendo estes conteúdos passíveis de serem abordados em diversas oportunidades e situações didáticas, portanto o planejamento deve contemplar variadas modalidades criativas como: atividades permanentes, projetos didáticos e sequências didáticas, objetos importantes na organização do ensino e valorização do tempo dedicado a aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado no planejamento, além da distribuição do conteúdo no tempo previsto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem (WEIZ, 1999, p. 28), variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que representa um ganho significativo na direção da formação de todos, sem exclusão, sendo assim, as sequências didáticas se constituem em uma importante estratégia para trabalhar os conteúdos e otimizar o tempo oportunizando a aprendizagem de maneira integral com o desenvolvimento de situações didáticas a serviço da leitura e da escrita.

A importância da rotina na organização do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização

O processo de ensino aprendizagem requer um planejamento que contemple as necessidades do estudante no tocante aos seus direitos de aprendizagem. Isso é possível quando se estabelece uma rotina do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que o professor se coloca na posição de agente do ensino no consequente desenvolvimento de aprendizagens que vislumbrem o alcance dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental.

Nessa direção, as rotinas, como ferramenta de organização do ensino se constituem em um instrumento que viabiliza as ações da sala de aula. No entanto, ao longo dos anos, mais especificamente na década de 80, quando houve maior divulgação das teorias construtivistas e sócio-interacionistas, que versam sobre a relação ensino e aprendizagem, essa organização do ensino através de rotinas sofreram fortes críticas pelo equívoco no entendimento de tais teorias, observando-se que:

> Tal fato fez crescer um discurso em prol da não sistematização do ensino e da falta de programação das atividades, com a justificativa de que o trabalho de sala de aula deveria considerar apenas o que os alunos traziam da sua realidade. O professor, nesse contexto, seria o mediador desses conhecimentos na sua prática cotidiana escolar e não precisaria se programar para realizar as atividades, pois estas iriam surgir na própria prática cotidiana. (MEC/SEB/2012, p.19).

Esta forma de conceber a organização do trabalho pedagógico, aliada equivocadamente a teoria construtivista, tornou a sala de aula em um espaço onde o ensino não passava por estratégias que partiam do conhecimento das necessidades dos alunos, sendo este espaço um lugar de constantes improvisos, " embora saibamos que muitas vezes o improviso acontece em determinadas circunstâncias, ele não pode fazer parte e ser o ponto de referência do dia a dia de uma prática." (MEC/SEB/2012, p.19).

Os procedimentos de ensino devem passar por uma sistematização para que aconteça o processo de aprendizagem, sendo intencional, por meio de planejamento dos conteúdos favorecendo a interação do estudante com o objeto de ensino (leitura escrita, oralidade) por meio da reflexão individual e reflexão coletiva, para que estes tornem-se sujeitos de suas aprendizagens, "tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos" (MEC/SEB/2012, p.20).

Nesta direção, Vytgostky (2000, p.64) aponta para o trabalho do ensino e da aprendizagem por meio desta interação destacando que "a interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Assim como um adulto, uma criança pode funcionar como mediadora entre uma outra criança". Para que isto se processe na perspectiva da organização da aprendizagem em face do processo de alfabetização há que se pensar intencionalmente, "um conjunto de procedimentos que, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo" (MEC/SEB/2012, p.20).

A organização de uma rotina que leve à reflexão da prática, tomando como fundamento os saberes sistematizados, conduzem a novos caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Desta forma é importante se pensar no trabalho escolar por meio de uma rotina que, de maneira específica, alcance os eixos de ensino para cada área de conhecimento como meio de apropriação da língua,

> A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita. (MEC/SEB/2012, p.21).

Prever uma rotina sistematizada, partindo de um processo reflexivo do alcance dos objetivos, organizando o tempo pedagógico na perspectiva do ensino dos eixos é uma proposta que deve permear todo o trabalho docente, em todas as áreas, uma vez que:

> A organização do tempo pedagógico deve garantir que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. (MEC/SEB/2012, p.21).

Tal construção só se torna viável, segundo o exposto, se o planejamento for um espaço intencional de tomada de decisões, baseado em um diagnóstico das reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo e no conhecimento prévio dos saberes existentes, para que o ato de ensinar se constitua de fato em um momento de aprendizagem previsto na rotina do professor, qualificando melhor o tempo e a variedade de atividades "de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos." (MEC/SEB/2012, p.20).

A constante reflexão sobre os processos em que a aprendizagem se dá deve fazer parte da rotina semanal do professor para que de maneira consciente e equilibrada distribua os direitos de aprendizagem em cada ano do Ciclo de Alfabetização, levando em conta organização da turma, fazendo para isso mapeamento estratégico em que os agrupamentos produtivos se estabeleçam para evolução desta aprendizagem, isto é,

> [...] variando as formas de gestão em sala de aula, estaremos conciliando a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas dimensões da escolarização inicial, integrando-as ao trabalho focado em saberes relativos a diferentes áreas de conhecimento.(MEC/SEB/2012, p.22).

A organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas.

Segundo Lerner (2002, p. 90) a organização do trabalho pedagógico deve contemplar uma rotina escolar que contemple a diversidade da sala de aula e diversifique as formas de organização das aprendizagens, perfazendo um caminho que contemple, por exemplo, atividades permanentes ou habituais, sequencia didática, projeto didático e jogos.

Tais atividades se concretizarão em situações de aprendizagens, tendo em vista a intencionalidade em suas abordagens em relação ao objeto de estudo: leitura, escrita, oralidade, produção textual. Há que se sistematizar tais atividades levando em conta o caminho a percorrer, bem como o ponto de chegada, tendo em vista o tempo e o espaço

pedagógico para sua realização, uma vez que a periodicidade destas atividades se dá conforme a dinâmica planejada. Uma atividade permanente, por exemplo, pode se estabelecer, "ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) e são importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes" (LERNER, 2002, p.89).

Nesta perspectiva os jogos como atividades lúdicas desempenham importante papel pedagógico aliado ao fazer docente, uma vez que se desenvolvem em tono da ludicidade e tendem a trazer para mais perto da criança o objeto de estudo, pois para Leal (2005, p.112) mesmo antes de serem sistematizados na escola, as crianças já possuem vivência de jogos que atingem a oralidade, a escrita, como por exemplo, adedonha, jogo da forca, cruzadas, entre outros.

Assim, " projeto didático, geralmente, pressupõe um problema a ser resolvido, produto a ser produzido pelos alunos e um acompanhamento coletivo de todo o processo (LEAL, 2005 p.119,120).

As sequências didáticas, como forma de organização do trabalho pedagógico se apresentam com objetivos bastantes diversificados e vêm sendo adotadas por professores, que almejam esta diversidade. Não há uma definição única do que é uma sequência didática, mas, como o nome já anuncia, tem como característica principal a sequencialidade, pois uma atividade está articulada à outra. Muitos professores referem-se a algumas experiências desse tipo como atividades sequenciais (LERNER, 2002, p. 89).

Para Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Para o autor, o conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem a serem buscados por meio das atividades é importante não só para o professor, mas também para os estudantes. É esse conhecimento que promove o desenvolvimento da busca autônoma por parte dos aprendizes. Eles aprendem, na prática pedagógica, não só os conhecimentos visados, mas os modos de lidar com a busca de conhecimentos (ZABALA, 1998, p.18).

Nessa mesma direção, Nery (2007, p.114) afirma que "as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica".

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupo e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros textuais em particular. Os mesmos comentam que a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos.

A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de artes para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar. Para o Ensino de Língua Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) consideram que uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação.

Tendo-se definido os conteúdos a ser ensinados, o docente precisa conhecer o que as crianças já dominam e o que ainda precisam aprender. Só a partir dessa avaliação pode-se ter um planejamento de fato integrado ao cotidiano dos estudantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), sugerem, então, que as sequências didáticas para lidar com conhecimentos ou capacidades, mais complexos, sejam desenvolvidas em etapas:

1. Apresentação da situação

Nesta etapa, o professor discute com as crianças sobre uma proposta de trabalho, ou seja, compartilha o que o grupo vai estudar e qual é o problema a ser resolvido, incluindo o produto que pode surgir como resultado da sequência.

2. Primeira produção

É uma situação de avaliação para diagnosticar o que os alunos já sabem fazer ou quais concepções têm sobre o que se vai estudar. Por exemplo, se o produto do trabalho for um debate, o que eles sabem sobre o debate e quais capacidades demonstram em um momento de debate; se for uma sequência sobre contos, quais contos conhecem, se gostam, se compreendem tais textos, quais suas capacidades na

produção de um conto. Enfim, esta etapa fornece informação para planejamento das outras etapas de sequência.

3. Módulos

São as etapas em que variadas atividades são realizadas para que as crianças aprendam o que se tem como objetivo didático. No exemplo dado, se a sequência é sobre conto e tiver sido avaliado que as crianças conhecem contos de tradição oral, mas não têm familiaridade com contos escritos, pode-se planejar atividades em que elas conheçam esses contos e possam comparar com os que elas já têm familiaridade; se na atividade de produção dos contos for identificado que as crianças têm dificuldades para organizar sequencialmente a narrativa, são elaboradas atividades com vistas a tal tipo de aprendizagem. Enfim, os módulos podem ser compostos por uma pequena quantidade de atividades (duas ou três) ou por uma grande quantidade, dependendo da complexidade das aprendizagens envolvidas e dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao propor um trabalho com gêneros textuais, os autores propõem que sejam realizadas análises também acerca das características desses gêneros, para articular o ensino da leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade.

4. Produção final

A produção final é a situação em que as crianças realizam uma atividade em que o professor possa avaliar se a sequência favoreceu as aprendizagens ou se é necessário replanejar ações para que as aprendizagens não efetivadas aconteçam. Esta produção final pode ser a que gera o produto de culminância dos trabalhos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), na sequência didática, é preciso pôr em relevo os processos de observação e de descoberta, considerando-se os percursos variados em função das capacidades e dificuldades. A avaliação, portanto, é parte constituinte do processo pedagógico e funciona como um trabalho de pesquisa do professor a respeito do que ele ensina e do que as crianças aprendem com base em seu trabalho. As sequências didáticas tanto podem ser destinadas à aprendizagem de um conceito, de um gênero textual, incluindo as capacidades de produção e compreensão de textos desse gênero; quanto à apropriação de conteúdos mais específicos.

O trabalho pedagógico a partir de sequência didática tem sido apontado por alguns autores, entre eles Marcuschi (2008, p.152) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84), como positivo por apresentar inúmeras vantagens, que poderão auxiliar a minimizar o déficit de aprendizagem no ensino de língua materna, desde as séries iniciais ao final da educação básica, pois, apesar de hoje se ter clareza de que os gêneros

textuais precisam estar em sala de aula, como ferramenta de ensino, ainda há dúvidas de como explorá-lo de modo efetivo.

Algumas vantagens de uma abordagem a partir de sequência didática, tendo em vista o trabalho com gêneros textuais, constitui-se, em que ela é uma importante ferramenta pedagógica para o ensino da língua partindo da unidade textual como atividade situada em contextos da vida dos sujeitos. A estratégia da modularidade, ainda segundo os autores citados, favorece ao aluno enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros precisa estar relacionada a essa vida real e diária do sujeito.

Ao realizar as atividades planejadas em cada módulo da sequência, a criança mobiliza as capacidades já construídas integrando-as em um todo maior. As produções resultantes dessa atividade possibilitam avaliar o processo de aprendizagem e orientar as intervenções dos professores, permitindo um trabalho diferenciado entre os alunos já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que o professor acompanha as produções individuais e faz avaliações específicas da produção corrente.

Enfim, as sequências didáticas podem ser bastante variadas, tanto em relação ao que se pretende ensinar, quanto à sua relação ou não com projetos didáticos em desenvolvimento, quanto aos recursos didáticos escolhidos. Podem ser realizadas de modo a centrar na aprendizagem de um tema de estudo mais complexo, que vai desembocar em uma culminância, em que os conhecimentos são socializados, com intervenção social clara; mas podem também ser mais circunstanciais, centradas em aprendizagens específicas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.84). Nos dois casos, no entanto, é preciso propor situações que motivem e desafiem as crianças.

Considerações finais

A partir deste estudo observou-se que o trabalho com sequências didáticas pode favorecer uma tomada de consciência no estudante acerca do que ele precisa aprender e a sensação de que essa busca pela aprendizagem pode se dar por diferentes caminhos, por meio de diferentes atividades e que ele é o sujeito que precisa buscar ativamente tais aprendizagens. Os estudantes, que têm diferentes níveis de experiência extraescolar, e também níveis diferenciados no processo de alfabetização, se tornam, coletivamente, mais autônomos e responsáveis pelas atividades escolares. Essa regulação vinculada principalmente nos momentos de avaliação torna-se rica, pois haverá um maior envolvimento nas atividades de reflexão sobre os modos de participação.

O trabalho com esta modalidade organizativa do ensino, aliado a distribuição do tempo em uma rotina pensada e elaborada com foco nos direitos de aprendizagens dos estudantes, estruturam a aprendizagem em favor da construção de saberes essenciais, favorecendo, de modo pontual a reflexão do estudante, em torno da leitura, escrita, oralidade com foco nas práticas sociais, evidenciando a oportunidade de exercer seu direito de aprender.

A distribuição do tempo didático nesta modalidade organizativa do ensino tendo como propósito ações para a formação de leitores e escritores autônomos é de igual modo fundamental na construção de estratégias que coloquem em jogo o que já sabem os estudantes comparando seu progresso para que a intervenção seja pontual e se concretize em atividades que validem e garantam a progressão da aprendizagem.

Cumpre dizer que é necessário aos docentes, um bom nível de reflexão pedagógica, conhecimento dos eixos de ensino aqui citados (leitura, escrita, oralidade) para que os procedimentos utilizados em cada etapa da sequência didática cumpra o propósito desta modalidade, "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.83), necessitando para isso de um planejamento por parte dos docentes, que de maneira específica, atenda as necessidades de aprendizagem do domínio pleno da língua, tendo como ponto de referência e partida o texto, sua linguagem, sua função social, ao mesmo tempo que expande e desenvolve a capacidade criativa do estudante em seu meio social.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo**: unidade 06 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasilia: MEC. SEB. 2012.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (et. al.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

LEAL, Telma. Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correa de Albuquerque. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 109-130.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola, o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ªed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEMIPRESENCIAL (20%) EAD EM CURSO SUPERIOR: O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Geraldo de Castro Gomes
FSA/personalge@gmail.com

Jovina Silva
FSA/profjov@hotmail.com

RESUMO: Esse estudo objetiva investigar as dificuldades técnicas e pedagógicas do professor na utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, em atendimento ao semipresencial 20% em EAD da carga horária em curso de ensino superior. Para tanto, busca-se responder a seguinte questão: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino superior no uso do ambiente virtual de aprendizagem na plataforma Moodle e da organização do material didático? As referidas dificuldades residem entre outros fatores, na falta de capacitação e na rejeição por parte dos docentes na preparação do material didático adequado para o ensino a distância e principalmente no uso das ferramentas. A investigação fundamenta-se nos autores Bastos (2017); Belloni (2006); Vieira (1999); Silva (2015); Filatro (2008), entre outros. O percurso metodológico constitui-se de pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. O resultado demonstra que a EAD é uma modalidade em franco desenvolvimento, e a legislação educacional permite implantar 20% da carga horária de cursos superior de forma semipresencial, objeto deste estudo. Percebe-se que os professores que atuam nessa modalidade de ensino ainda precisam de capacitação para melhorar a qualidade do material didático e domínio do uso das ferramentas na

plataforma moodle. Diante dessa realidade sugere-se que as instituições de ensino superior - IES precisam investir mais em capacitação docente e tecnológica.

Palavras-Chave: Semipresencial EAD. Ambiente Virtual. Ensino Superior

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado "semipresencial (20%) EAD em curso superior: o ambiente virtual de aprendizagem seus desafios e perspectivas", enfatiza a importância da Educação a Distância no processo educativo como ferramenta pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Durante a pesquisa bibliográfica serão analisados o ambiente e as ferramentas mais utilizadas pelos professores e, além disso, apresenta-se os desafios enfrentados pelos professores para o aprendizado dos alunos.

As referidas dificuldades residem entre outros fatores, na falta de capacitação e na rejeição por parte dos docentes na preparação dos slides, apostilas inadequadas para o ensino a distância e principalmente o uso das ferramentas. Durante o percurso dessa pesquisa em EAD, percebeu-se que a grande dificuldade dos professores autores em confeccionar as apostilas exige um manual de elaboração que ofereça orientações técnicas, pedagógicas e metodológicas, que possibilite o desenvolvimento do processo de construção impressa e digital para os cursos ofertados na plataforma.

Os pesquisadores tem um vínculo com a IES que aplica 20% de EAD em curso presenciais utilizando-se do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os motivos que levaram a fazer opção por esse estudo deu-se pela percepção de que os professores que atuam no sistema demonstraram dificuldades na condução da modalidade de ensino e que os pesquisadores pretendem contribuir para o debate da temática.

Esse trabalho, assume caráter substancial por enfatizar a necessidade de integrar as novas tecnologias ao processo educativo, em virtude de sua evolução acentuada na sociedade, modificando a comunicação, as relações sociais e produtivas, e, portanto, evocando novas formas de ensinar e aprender, apoiadas em novas tecnologias como suporte didático e pedagógico, de modo a viabilizar o processo educativo num ambiente virtual de aprendizagem via WEB. Além disso, ressalta as contribuições da informática para uma nova proposta de ensino, em que esta se apresenta como ferramenta dinamizadora do processo, oferecendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Esse estudo permitirá também refletir sobre as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais relacionados a EAD no Brasil que causará no ensino superior e na sociedade, visto que grande parcela da população e parte dos professores ainda se encontram excluídos da tecnologia informacional, e ainda permite discutir sobre o contexto das práticas pedagógicas no sistema, em especial sobre o papel da EAD que vem ocorrendo desde longa data, mesmo que tenha nascido fora das salas de aula. O estudo proposto se alicerça em teóricos, estudiosos da temática, para melhor compreensão, subdividiu-se nos seguintes itens:

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM PANORAMA NO MUNDO E NO BRASIL

Nas últimas décadas, de acordo com a literatura e a chegada da UAB – Universidade Aberta houve um grande crescimento da EAD em todo País, a atual Portaria do MEC nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que permite que instituições de ensino superior utilizem de tecnologias para implementação dos 20% da carga horária nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, a citada portaria regulamenta o oferecimento de 20% da carga horária de um curso de ensino superior em EAD. Esse regramento exige algumas particularidades que precisam ser consideradas para sua operacionalização, por isso a instituição de ensino antes de pensar em trabalhar com EAD necessitam fazer o credenciamento junto ao MEC.

Sabe-se que a EAD é uma educação apoiada por meio de ferramentas computacionais e rede, ela vem conquistando grandes avanços na área de educação e principalmente junto às pessoas de poder aquisitivo menor e jovens trabalhadores, mas muitas pessoas ainda a desconhecem. Para entender melhor o que vem a ser essa modalidade de ensino e aprendizagem, alguns autores afirmam que há muitas denominações. No entanto, Nunes (1994, p. 9) sobre o conceito de EAD diz o seguinte:

> Educação a distância pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou os multimeios dever estar presentes na estratégia de comunicação.

Nessa perspectiva, a escolha de determinado meio para trabalhar na EAD depende do seu publico alvo, pois não se pode adotar ferramentas que o aluno possa ter dificuldades em manuseá-las, além disso, o material didático deve estar em perfeita sintonia. A comunicação nesse momento é importante entre professor, tutor e aluno para um processo eficaz e efetivo.

Os pesquisadores não pretendem descrever a história da EAD, ou seja, discriminar do surgimento ao desenvolvimento da Educação a Distância atual, mas apenas enfocar alguns pontos que são considerados importantes e pertinentes. A partir desse breve histórico da EAD no mundo, será mostrada a sua evolução ao longo de diversas gerações, conforme Moore; Kearsley (2011), a saber: na primeira geração ocorreu quando surgiu o texto, a instrução, por correspondência. Na segunda geração o ensino a distância deu-se por meio da difusão do rádio e pela TV; a terceira geração essa modalidade não ocorreu por uma invenção, mas por uma organização da educação, a Universidade Aberta. Nesse período houve grandes mudanças importantes na EAD, tanto na organização da tecnologia, quanto nos recursos humanos, assim como, nas técnicas de instrução e uma nova teorização na área.

As primeiras experiências da Universidade Aberta aconteceram na Inglaterra entre outras grandes universidades no mundo. Na década de 1980, houve experiências excepcionais com recursos tecnológicos tais como: áudio, videoconferência, uso do telefone, satélite, cabos de redes de computadores, e por fim, com o desenvolvimento da internet passou a se ter aulas online em sala virtuais, utilizando-se a tecnologia da internet. Mais precisamente, com o surgimento da WWW – World Wide Web que significa rede de alcance mundial. Com essa nova tecnologia a internet abrange todo o sistema em hipermídia, que é a união de várias mídias interligadas como: vídeos, imagens, áudios, textos e hipertextos por sistemas eletrônicos de comunicação e executadas na Internet, em que é possível acessar qualquer site para consulta na Internet.

Por conta dessa inclusão das TIC's na grande rede, surgiram plataformas de ensino online, que veio para facilitar a aprendizagem de um grande número de pessoas. No Brasil não foi diferente do restante do mundo, pois a internet já chegou bastante tardio, apesar disso, em meados dos anos cinquenta o país passava por diversas reformas e inclusive as telecomunicações que deram inicio ao desenvolvimento desse setor, mas foi somente em 1961, no governo militar que foi criado o CONTEL – Conselho Nacional de Telecomunicações, e mais adiante já em 1964 foi aprovado o

CBT – Código Brasileiro de Telecomunicações. A partir da criação de novas empresas estatais como a EMBRATEL, TELEBRAS, entre outras, o setor privado passou a comandar as telecomunicações. O governo era forte e ditatorial, o país necessitava urgentemente de crescer tecnologicamente, enquanto isso, a população carente precisava de emprego, educação, saúde, segurança, habitação e trabalho.

A EAD no Brasil, no século XX, ganhou espaço a partir de 1996, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, implementando uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sob as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto n° 5.622 (DECRETO, 2005).

Em atendimento a EAD criou-se o ambiente virtual de ensino, onde o aluno terá acesso ao material didático e às atividades propostas pelo professor (a), nos campos determinados na plataforma. Essa nova sistemática de ensino tem como base a Portaria Nº 4.059/2004 (DOU DE 13/12/2004, Seção 1, p.34) no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394/1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve: Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei no 9.394/96, e no disposto nesta Portaria. § 1º para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, § 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Desse modo, formar o docente para atuar nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), torna-se essencial para o êxito da semipresencialidade. Se o professor não for devidamente preparado para lidar com os recursos, corre-se o risco do insucesso. A formação pedagógica em processos educacionais mediados pela tecnologia ainda é muito limitada, pois a maioria não se adequou a trabalhar com a internet e EAD. Em termos profissionais, científicos e sociais nos últimos anos já nota-se uma grande diferença nas Universidades e Faculdades do país, um crescimento e destaque em

pesquisas e assim, o Brasil cresce, a população se desenvolve e passa a viver melhor profissionalmente e como cidadão.

Nesse cenário, a IES trabalha com essa modalidade de ensino atendendo as diretrizes do MEC e participa do esforço de caminhar rumo a novos cenários educacionais que são tendências mundiais, haja vista a expansão do ensino semipresencial e a grande utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA nessas instituições. Nesse sentido, o importante é que educadores e educandos tenham consciência de que o ambiente virtual não se apresenta melhor ou pior que o ambiente tradicional, mas, um vem complementar o outro. Essa nova forma de ensinar visa o autodesenvolvimento e autocapacitação do aluno através da "Técnica de Aprendizagem Aprender a Aprender".

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA é um espaço que agrega recursos, ferramentas tecnológicas que tornam viáveis a elaboração e a disposição de materiais didáticos, bem como o acompanhamento e gerenciamento do ensino. Esse ambiente torna possível a integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos que permitem potencializar o aprendizado.

No AVA podem ser inseridos: artigos, figuras, imagens, vídeos, textos, podcast, animações, gráficos, tabelas, textos complementares, questões avaliativas, manuais, guias, legislação, notas entre outros. Vale destacar também que a interação permite a comunicação entre professores e alunos e alunos versos alunos e todos os que estiverem online, o que lhe proporciona uma ampliação da sua rede social de conhecimentos. O uso coerente e sistemático das normas contidas neste ambiente facilitará a execução das atividades dos professores e mediadores, e tornará mais produtiva a participação dos alunos, o que leva a uma aprendizagem mais eficaz, além de fortalecer a identidade da instituição, colocando-a em sintonia com sua visão e missão. A seguir apresenta os aspectos legais da EAD semipresencial.

3 A EAD SEMIPRESENCIAL: ASPECTOS LEGAIS

Esse item tem como objetivo apresentar a regulamentação do semipresencial, evidenciando a principal Lei, portaria e instruções normativas que regulam essa modalidade de ensino. Falar sobre regulamentação é uma tarefa complicada, primeiro

por conta das atualizações das mesmas, as especificidades envolvidas, que se estabelece ao longo dos anos.

O marco inicial para a institucionalização da EAD no Brasil originou-se a partir da LDB de 1996, em que seu artigo 80, trata da modalidade de ensino em todos os níveis de ensino. Desde o ensino fundamental, médio, profissionalizante, técnico, qualificação, superior e de especialização em nível de lato senso. O Decreto nº 5.622/2005, o terceiro a regulamentar o artigo 80 da LDB, esse estudo fará uma análise desse dispositivo legal, por ter atualizado o conceito de EAD e estabelecido novas políticas para garantir a qualidade aos aspectos ligados a essa modalidade, ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, de acordo com os padrões informados pelo MEC. No primeiro artigo dessa Lei informa,

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (DECRETO, 2005).

Nesse pressuposto verifica-se que a educação à distância, é um conjunto de métodos instrucionais em que professor e aluno se comunicam por meio das ferramentas disponibilizadas na plataforma de ensino e que as atividades estão em consonância com o material didático desenvolvido pelo professor e que tem como supervisor um professor tutor que interagem com o estudante no seu dia a dia tirando dúvidas e ou chamando para participar dos fóruns entre outras tecnologias disponíveis na plataforma.

Entretanto, no semipresencial há um grande diferencial em relação a um curso 100% à distância, pois o professor disponibiliza todo o material no ambiente e este tem apenas 20% da carga horária do curso, no entanto, o professor faz o acompanhamento sem a presença do tutor e no final este avalia todas as atividades. Dependendo da instituição, no caso da Faculdade Santo Agostinho, os professores colocam todo material didático que corresponde às duas atividades, e escolhem entre as ferramentas questionário, fórum, envio de arquivo online e arquivo único. No que tange a Portaria 4.059/2004, base dessa pesquisa, e que considera o disposto no artigo 81 da LDB e no artigo primeiro do Decreto nº 2.494/1998, informa que:

> Art.1 º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. (DECRETO, 2004).

Analisando o artigo primeiro, nota-se que hoje não é qualquer instituição de ensino que pode atuar com o ensino semipresencial, pois é necessário que a IES já tenha cursos superiores já reconhecidos e necessita dos currículos serem organizados. Outra situação em que o MEC exige é o credenciamento, não necessariamente apenas o reconhecimento dos cursos, mas a instituição passa por obter crivo de concessão.

O parágrafo primeiro dessa Portaria trata da modalidade em relação às atividades didáticas, que podem ser no formato de módulos ou unidades e com a utilização dos meios tecnológicos. Os parágrafos seguintes tratam da oferta que não pode ser ultrapassada os 20%, assim como, a avaliação das atividades, os métodos adotados, e o mais importante tratado no Parágrafo Único, e que poucas instituições de ensino adotam. O papel do tutor qualificado para assistência tanto no presencial como a distância.

No que se refere ao semipresencial, a partir da Portaria 4.059/2004, são vários os conceitos de EAD, existe uma vasta literatura. Para (BASTOS; CARDOSO; SABBATINI, 2000), "... qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno" é EAD. Para esses autores Educação a Distância não significa tão somente o uso de tecnologias, desde as mais simples até as mais sofisticadas.

Portanto, o uso do livro impresso ou uma videoconferência disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem com interação do conteúdo, visa um novo aprendizado para o aluno. Por exemplo, numa tribo indígena em que não tem iluminação, telefone, qual seria a forma mais adequada para que esses índios tenham acesso ao ensino? Pelo visto a forma mais conveniente seria o ensino por correspondência. Portanto, não existe um curso a distância melhor do que outro e sim os métodos adotados.

Nesse sentido, precisa-se de uma interatividade com as ferramentas, mantendo um diálogo com os tutores e professores; a relação dialógica dá o sentido de interrelação entre os sujeitos que participam e propiciam um diálogo e uma relação com os softwares, indo mais a fundo, essa interação/diálogo deve acontecer entre os sujeitos, aluno/professor e aluno/aluno, midiatizada pela tecnologia, e socialmente. Além de tudo isso, o aprendizado colaborativo permite a construção de conhecimentos por outro viés,

a troca constante de saberes entre os colegas, porém deve se ter todo cuidado com o material didático, planejar, desenvolver, implantar e avaliar os materiais a serem adotados nas disciplinas com qualidade (FILATRO, 2008).

A necessidade do diálogo entre os alunos/alunos e os textos e videoaulas, possibilita enriquecer e tornar os discentes, pessoas críticas e criativas. A experiência em EAD, a distância nas disciplinas no semipresencial é compensada nas aulas presenciais em que professores e alunos dão continuidade e ênfase no que foi colocado na plataforma. Todas as informações são acompanhadas e esclarecidas para que não sejam descontextualizadas. Na instituição não existe o papel do tutor, mas do tutor pedagógico que acompanha todo trabalho do professor na plataforma. Para a compreensão do processo, faz-se necessário discutir o ambiente virtual de aprendizagem, o qual constitui o item abaixo.

4 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CARACTERIZAÇÃO

Ambiente virtual de aprendizagem é formado por interfaces disponíveis na internet e tem como objetivo essencial a educação a distância, o qual possibilita a interação, a produção e a construção do conhecimento entre alunos e professores. Nesse tipo de ambiente oferta-se uma grande diversidade de ensino como: **LMS (*Learning Management System*)**, consistem num espaço na Internet que viabiliza a comunicação e o compartilhamento de dados entre os diferentes atores do processo educativo; ***E-Learning,*** formato por educação a distância com suporte na internet, é muito utilizado por empresas, em processos de treinamentos de funcionários e seleção de pessoal. Seu foco consiste em organizar e disponibilizar materiais didáticos e não há necessidade de um tutor para acompanhar. Nesse caso, o aluno adquire autonomia para trilhar e desenvolver todas as atividades; **MOOCs** – Cursos Online Aberto Massivo, SILVA (2015)

Há uma nova tendência, os chamados cursos massivos, são objetos de experiências e contam com ferramentas como chats, fóruns, videoconferências, entre outros recursos para ajuda mútua entre alunos e para o enriquecimento da aprendizagem e por último os **METAVERSOS** – outro modelo revolucionário de EAD. Foram criados mundos paralelos para a aprendizagem, como no caso do famoso Second Life, que permite a imersividade no conteúdo. A realidade virtual, por meio do uso de óculos,

pode fazer, por exemplo, com que o aluno caminhe pelo interior do corpo humano atacando doenças ou viaje para o passado ou pelo mundo da tecnologia e até mesmo pelo interior da terra e do espaço.

O grande desafio da EAD é fazer com que o aluno deixe de ser um mero receptor e transformá-lo em sujeito da sua aprendizagem. Quanto aos tipos de plataformas, a mais consagrada entre outras existente é a MOODLE, software livre, consagrada como uma das maiores utilizada por usuários no mundo. As principais características desta plataforma são: login para acesso dos alunos e professores; papeis com permissões diferentes de acesso; cursos separados em salas virtuais e com acesso de código; ferramentas voltadas com funcionalidade de ensino e aprendizagem; formas variadas de comunicação e interação; acompanhamento de um professor e tutor; atividades diversas; calendário e boas vindas; conteúdos instrucionais; ferramentas de interação e de avaliação.

Destaca-se ainda, as possibilidades de interação proporcionada pelo ambiente, em síncrona e assíncrona. A primeira, o diálogo acontece em tempo real, ou seja, todos os participantes estão interagindo entre si. Para Tori (2009), é quando ocorre sem atraso o diálogo entre a ação e a reação entre os participantes. Já a segunda, os estudantes interagem no tempo que lhe forem pertinentes. Este mesmo autor dá um exemplo no caso do chat (síncrona) e email (assíncrona). Também esses dois últimos são ferramentas utilizadas no ambiente, desde que o professor planeje organize ambos para serem executados na plataforma. Além disso, o ambiente virtual de aprendizagem são espaços que favorecem a construção do conhecimento, a dialogicidade, a interatividade, a intersubjetividade. Isso significa uma nova concepção de disponibilização e construção de conteúdos no formato Web. Deleni (2014). A operacionalização do sistema requer uma definição da metodologia e de ferramentas. Assunto a seguir.

- **4.1 METODOLOGIA E FERRAMENTAS EM EAD**

A metodologia engloba três componentes essenciais para trabalhar com EAD: os procedimentos necessários, trilhando com as tecnologias, ferramentas e material didático, ou seja, qual a sequencia do curso; e como desenvolver o curso (é importante as atividades para atingir determinados objetivos que devem ser quantificado e qualificado). Os tipos de atividades de aprendizagem que estão disponíveis no sistema

para o aluno de acordo com o planejamento do professor que são os recursos audiovisuais, discussão interativa, fórum, envio de arquivos, videoaulas, tutoria, projetos orientados, simulações, jogos, grupo de pesquisa, questionários, arquivos em PDF, Word, PowerPoint, hiperlinks, hipertextos para leitura, cronograma de atividades, e leituras complementares.

Em conformidade com o semipresencial 20%, não necessariamente a plataforma está adequada para o uso de todas as ferramentas, mas atende a necessidade de cada curso.

Para Vieira (2007), afirma que é necessário estabelecer etapas para quantificar o tempo para cada fase, observando a carga horária total do curso de acordo com a matriz curricular. Além disso, o processo do planejamento pedagógico de um curso passa por diferentes etapas de ações pedagógicas. Azevedo (2003) enfoca que a primeira etapa versa a respeito da concepção do curso/atividade, articulando justificativa, objetivos, conteúdo programático e a base metodológica e estruturação dos módulos ou unidades. Portanto, os programas a distância podem apresentar diferentes aspectos metodológicos, como por exemplo, a mediação pelo computador, audiovisuais e textos, empregando múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. No próximo item trata-se da elaboração do material didático.

- **4.2 ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

Na modalidade à distância, os materiais didáticos constituem-se em impresso e online e são meios de socialização do conhecimento e de orientações do processo de aprendizagem. Para Correia (2007, p. 22) "do ponto de vista do aluno, estudar utilizando o material seja impresso ou online este possa ser familiar, de fácil entendimento e que possa permitir que se façam anotações e lido em diversos lugares".

Nota-se que do ponto de vista do autor, o professor conteudista deve estar atento ao material que está sendo desenvolvido para o aluno, respeitando o ritmo da sua aprendizagem. Todavia, o professor antes de iniciar a confeccionar a apostila deve tomar conhecimento do guia do professor conteudista. Este representa a tecnologia dominante da maioria das aulas, pois, são na maioria os únicos recursos disponíveis nas plataformas via online – material em (PDF) e impresso.

Para tanto, o material didático tem características especificas, considerando as peculiaridades do processo de educação tecnológica mediada para o seu público especifico na modalidade à distância. Por fim, o material deve desafiar o aluno a interação como um texto que promova o diálogo com o aprendiz e o conduza a uma aprendizagem significativa (CORRÊA, 2007).

Um dos pontos importantes do material é a apresentação, explicação, discussão sobre o conteúdo de cada disciplina, o uso de ícones que também faz parte da guia de informações como, por exemplo: vídeo, imagem, sinônimos, caixa de texto para chamar a atenção do aluno, resumo do conteúdo no final, atividades avaliativas e referências bibliográficas para pesquisa.

No inicio de cada unidade ou módulo desenvolvido pelo professor é necessário que os objetivos específicos sejam definidos antes de apresentar o conteúdo, para que o aluno tenha uma compreensão do todo e consiga organizar seus estudos e ideias. Outro ponto importante e bastante utilizado na EAD são os materiais audiovisuais e que muitos profissionais tendem a não acrescentar junto ao material didático.

Os materiais audiovisuais são aqueles que relacionam imagens estáticas e imagens em movimentos, imagens reais, de arquivo, simulação, podquest (áudio), programas de TV, vídeos do youtube, programas radiofônicos, objetos de aprendizagens, outdoors, letreiros, propagandas, revistas, panfletos, embalagens, fotografias, videogame, entre outros em que o professor pode e deve utilizar como uma grande oportunidade de aproximação das atividades docentes seja no presencial ou à distância, como elementos constitutivos da vida diária e do conhecimento dos alunos, e mais todos esses elementos são encontrados facilmente na internet.

Esse material digitalizado deve estar em consonância com o texto desenvolvido tanto na apostila, assim como nas videoaulas. O conteúdo deve ser facilmente relacionado com o material impresso e digitalizado para que permita a expansão detalhada dos conceitos abordados para facilitar o diálogo. Nesse caso, o aluno precisa desconstruir as imagens que são oferecidas, tornando-os críticos nesse processo de interação com as mídias. Assim, é importante articular as mídias digitais com fóruns de discussões que vai possibilitar diversas fontes de informações e conhecimentos criados pelos discentes.

O planejamento de um curso a distância requer especialista e profissional capacitados nas áreas especificas que possam organizar todo o material didático fazendo o gerenciamento entre a teoria e prática. Portanto, é necessário um professor conteudista

(profissional que desenvolve a apostila); professor pesquisador (profissional que prepara as atividades, avaliações, acompanhamento, discussões); professor tutor (profissional que faz o acompanhamento online e presencial); Designer Profissional (estar relacionado a várias atividades, que definem o projeto do curso, a saber: guias, linguagem dialógica, avaliação. Ou seja, faz o acompanhamento do curso). O designer gráfico trabalha com a estética e a funcionalidade – projeto gráfico dos materiais didáticos; O revisor textual atua na correção gramatical e ortográfica.

O processo de produção de vídeos, videoaulas entre outras devem ser obedecidas as normas especificas do manual ou guia do vídeo didático no contexto da EaD. No caso do vídeo didático, tal "olhar" é construído com uma finalidade específica: a promoção do processo de ensino aprendizagem. Cada mídia tem suas próprias características formais com vantagens comunicacionais específicas. Apresenta-se a seguir a trajetória metodológica da pesquisa.

- **5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Nessa pesquisa utilizou-se o método com abordagem dedutiva que inicia nas teorias mais gerais para a ocorrência de fenômenos particulares, pois parte do estudo de teorias e concepções já existentes para confrontá-las com as ideias expostas nesta pesquisa. Para tanto, torna-se necessário a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2012, p. 21) "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" e adota o caráter bibliográfico, que visa à busca de materiais relacionados com a temática pesquisada, acontece por meio de uma leitura critica e analítica possibilitando a interpretação e análise, a partir construção do referencial teórico é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2008). A interpretação das informações, como parte da metodologia procedeu-se por meio da análise de conteúdos conforme Bardin (2011) que a indica como técnica de interpretação e análise das informações

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura e as experiências dos autores do estudo, mostram que EAD vem crescendo no mundo e no Brasil. Constatou-se que essa modalidade de ensino atualmente cumpre uma função relevante, na medida em busca suprir uma necessidade na educação. Sabe-se que a aprendizagem ocorre na interação e, esta recorre ao modo presencial ou virtual. O uso do AVA nos cursos presenciais, objeto desse estudo tem proporcionado uma experiência significativa nas IESs, oportunizando aos professores e alunos a utilização de estratégias motivadoras pelo uso das tecnologias, o que requer novas atitudes no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o Ministério da Educação-MEC institucionalizou, conforme legislação apresentada no texto acima, que as instituições de Ensino Superior no Brasil poderão oferecer até 20% de suas disciplinas de cursos presenciais, na forma não presencial, desenvolvidas por meio da EAD. Mas, ao se tratar da educação em EAD, em especial a semipresencial, é fundamental que o professor submeta-se a capacitação de forma que venha instrumentalizá-lo para o uso das tecnologias e desenvolva habilidades investigativas e criativas para construção do material didático e condução da aprendizagem do aluno na plataforma AVA.

Portanto, professores e aluno precisam ter consciência de que o ambiente virtual de aprendizagem não se apresenta melhor ou pior que o ambiente tradicional, pois eles se complementam. O que pressupõe mudança de paradigma em concepção e atitudes docentes e discentes tais como respeitar o tempo de adaptação de cada um, visto que depende de um processo de transformação cultural.

Diante do exposto, acredita-se que o caminho está sendo trilhado, construído no processo da virtualização como processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se que os professores que atuam nessa modalidade de ensino ainda precisam de capacitação para assegurar o domínio na produção do material didático e uso das ferramentas na plataforma moodle. Diante dessa realidade, sugere-se que as instituições de ensino superior - IES incluam nos seus programas institucionais capacitação docente e tecnológica.

- **10 REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, T. C. A. M.; et al. **Estudos dos Parâmetros pedagógicos de ambientes de ensino/aprendizagem acessíveis através de interfaces WEB junto as disciplinas básicas dos cursos de engenharias**. Artigo apresentado no EducaVirtual, 2003.

BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagens**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

BARDIN, L**. Análise de Conteúdo.** Lisboa - Portugal: Edições 70 LTD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622/2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm<. Acesso em: 06 de fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059/2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: > http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf <. Acesso em : 06 de fev. de 2017.

BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. **Uma visão geral da educação à distância**. Disponível em:< <http://www.edumed.net/cursos/edu002. 2000>.> acesso em 06/02/2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006

CORRÊA, Juliane. **Educação a Distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artemed, 2007.

DELENI, Mesquita. **Ambiente virtual de aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distancia. São Paulo: Érica, 2014.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2008.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CORRÊA, Juliane (org). **Educação a Distância**: Orientações Metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**: In CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/ acesso em: 07 març. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade, MARCONI, Eva Maria Lakatos. **Fundamento de Metodologia Cientifica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NUNES, I. B. **Noções de educação à distância**. Revista Educação a Distância, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez./abr. 1993-1994.

SILVA, Marcos (org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Robson Santos. **Ambientes Virtuais e Multiplataformas Online na EaD**. São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2015.

TORI, R. C. **Cursos Híbridos ou Blended Learning.** In: LITTO; FORMIGA(org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VIEIRA, Fábia Magali S. **A Produção de Material Impresso para EAD.** Montes Claros. Texto Digitado:1999.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

SOUSA, J.L.S.[106]
SOUSA, G. R.[107]
NOGUEIRA. C.R.M.[108]
ZACARIOTTI, M.E.C. [4]

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso de mediação pedagógica no ensino de Ciências em escolas públicas. Buscou-se discutir a realidade das escolas públicas de Grajaú (MA) quanto ao

[106] Autor: aluno do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins-UFT.
[107] Coautora: aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins-UFT.
[108] Coautora: aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins-UFT.

uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com relação ao ensino de Ciências. O objetivo foi levantar como as tecnologias estão sendo utilizadas nas escolas públicas do município, especialmente pelos professores de Ciências, e analisar as contribuições que novas metodologias proporcionam ao aprendizado dos alunos. Assim, realizou-se primeiramente uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem a temática. Paralelamente, realizou-se uma pesquisa de campo nas escolas públicas do município, tendo como sujeitos professores e alunos das escolas. Foi aplicado um questionários para diagnosticar a realidade que as escolas se encontravam com relação ao uso de tecnologias e a atuação do professor frente à utilização desses recursos tecnológicos como mediação pedagógica no ensino de Ciências. Concluiu-se que a utilização das TIC no local pesquisado precisa ser mais explorada e que o professor ainda não está preparado para aproveitar as tecnologias educacionais como fator de aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Muitas são as questões que envolvem essa situação, mas nessa pesquisa optou-se apenas por um levantamento da realidade do município.

Palavras-chave: Professor. Ensino de Ciências. TIC.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procurou fazer um levantamento sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação como recurso de mediação pedagógica no ensino de ciências em escolas públicas de Grajaú (MA). Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários a alunos e professores de ciências em escolas públicas do ensino fundamental do município.

A realização da pesquisa se deu devido à necessidade de conhecer como estava a realidade do uso das TIC no meio educacional, especificamente na disciplina de Ciências

Com isso, objetivou-se: I-Analisar as contribuições que as tecnologias educacionais proporcionam para o aprendizado dos educandos nas escolas públicas do município de Grajaú, Maranhão; II-Diagnosticar as realidades das escolas pesquisadas, ou seja, como os profissionais, em particular o professor de Ciências, utilizam tais tecnologias; III-Demostrar a importância da inclusão das TIC no Ensino de Ciências.

Tal temática não é nova. A própria terminologia Tecnologias de Informação e Comunicação já ganhou novos contornos com a centralidade das mídias digitais. Fazendo referência aos PCN (1998), as novas tecnologias de informação e comunicação são relativas aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações por diferentes meios de comunicação (Jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc.[...]. Os meios eletrônicos incluem as

tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robóticas e outros.

No entanto, percebe ainda uma disparidade regional e social não apenas no acesso, como também na formação de professores em relação a tecnologias. Cidades do interior, mais distantes dos grandes centros, permanecem de certo modo isoladas em termos da apropriação de novas ferramentas e/ou metodologias. Há muitas realidades, dentro da realidade escolar e isso precisa ser revelado sistematicamente para que avancemos na diminuição das assimetrias educacionais no Brasil.

O ENSINO DE CIÊNCIA E AS TIC

A tecnologia está cada vez mais ganhando espaço na vida das pessoas, em todos os setores da sociedade. Na educação, o uso das mais variadas formas de ferramentas tecnológicas tem favorecido o processo de ensino e também de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso pensar as tecnologias educacionais junto com o processo de melhoria da educação, de modo a articular a produção do conhecimento com bases críticas, garantindo as competências necessárias para enfrentar o mundo globalizado e as exigências que hoje se impõem.

Cada vez mais a participação das tecnologias educacionais está sendo mais importante para tornar a aprendizagem dos educandos mais interessante, deve-se continuar investindo nas **Tecnologias de Informação e Comunicação** (**TIC)** para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar. E mais, não basta compreender a tecnologia apenas como ferramenta, como plataforma, em seu processo meramente de usabilidade. Cabe avançar nesse conceito para pensar metodologias críticas, que concebem tecnologias como linguagem.

Mas como colocar em prática a aplicação das TIC na educação de maneira mais efetiva? Precisa-se de uma reavaliação do processo ensino e aprendizagem a partir desse novo cenário, que envolve tecnologias, mídias digitais e novos modos de se informar e de interagir. Este desafio não é apenas para o professor, mas também para o aluno, para a escola, para as políticas educacionais e para a sociedade em geral.

A tecnologia, que, como conceitua, Bueno (1999, p. 34) é "um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida", está presente em todos os setores da sociedade e a educação não pode ficar à margem de tais avanços tecnológicos. E esta preocupação não se resume ao aparato tecnológico,

mas insere-se num contexto de um novo paradigma que a escola precisa pensar e se adaptar ou se reinventar. Como destaca Sacrini (2008), as habilidades agora não são mais relacionadas com as de tecnologias analógicas, como as do rádio e TV, mas em conformidade com as novas linguagens multimídias e audiovisuais, que rapidamente são incorporadas aos ambientes digitais.

O ponto de partida de atualização tecnológica no processo de ensino e aprendizagem está voltado logicamente ao eixo norteador organizacional de toda atividade escolar e, nele, incluído o professor. Brito e Purificação (2008, apud Freire 1994, p. 88) de que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

Valente (1998) dizia ainda nos anos 1990 que o maior obstáculo para a adoção de computadores nas escolas era a falta de capacitação prévia dos professores para saber como utilizar a ferramenta de trabalho e, principalmente, como introduzir o uso do computador no currículo.

Corroborando com o mesmo pensamento Saviani (1991) ressaltava a importância do professor de estar em constante atualização, de se capacitar para atuar em novos cenários e também para ter condições de pensar no contexto geral do seu trabalho.

Apesar de parecer estranho, a discussão que já tem quase 20 anos ainda é atual. Continuam os mesmos problemas em relação ao uso de tecnologias e incorporação pela escola do mundo, agora digital, que a cerca. Antes, fala-se da importância de introduzir computadores ou mídias facilitadoras como data show. Hoje, acrescenta-se a isso a importância da conexão da escola e dos professores com o mundo digital, que está nas redes, ancorando uma interação sem precedentes. Os alunos, de um modo geral, estão conectados. Mesmo se levarmos em conta que há discrepâncias sociais e que não há uma inclusão digital efetivamente democrática.

Portanto, para que se dê uma utilização de tecnologias com qualidade no meio educacional, é fundamental que a escola perceba esse contexto, esse aluno conectado e também a necessidade da qualificação do professor. Isso ajudará no sucesso do educando no processo de ensino e aprendizagem, pois haverá melhor sinergia com as mudanças do mundo tanto do ponto de vista pedagógico como social.

Em se tratando da atuação do professor de Ciências alguns autores, tais como Delizoicov (2001), entre outros, destacam a utilização das TIC no ensino de

Ciências e seu percurso dentro da Educação como uma possibilidade de transformação da prática educativa.

Para tanto, Gomes et al., (2008, p. 44) relatam algumas das dificuldades encontradas pelos professores ao chegar em sala de aula:

> O professor de Ciências e Biologia se vê diante da batalha: abordar vários assuntos durante o ano letivo e acompanhar os diversos avanços científicos e metodológicos inserindo-os no cotidiano da sala de aula; com tão poucas horas semanais de aula; horários limitados de hora-atividade, que o impede de produzir um material com antecedência de boa qualidade; e a averiguar se os alunos realmente adquiriram o conhecimento dos conceitos aplicados, relevando-se o fato que já está comprovado em pesquisas, que em cada aula de Ciências os alunos entram em contato com pelo menos seis vocábulos novos.

Percebe-se claramente que no ensino de Ciências tem que haver uma metodologia que ajude os alunos a desenvolver suas habilidades e trazer os conhecimentos adquiridos na sala de aula para o seu cotidiano e vice e versa.

Segundo Delizoicov (2001), a forma como o ensino de Ciências tem sido realizado torna a compreensão limitada, já que há um processo contínuo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas, de modo que os estudantes, apesar de aprenderem os termos científicos, não se tornam capazes de apreender o significado de sua linguagem.

Diante de tais dificuldades o professor de Ciências pode utilizar-se das TIC para inovar sua prática pedagógica e consequentemente facilitar o aprendizado dos alunos. E para além disso, introduzir outras metodologias que se relacionem com as mídias digitais.

A disciplina de Ciências é parte integrante do currículo do Ensino Fundamental e é essencial ter vínculo com o cotidiano do aluno (BRASIL, 1998). Partindo desse princípio, cabe ressaltar a importância de pesquisas como a que desenvolvemos para que se perceba em que medida está sendo levado em consideração o contexto em que estão se dando o ensino e a aprendizagem, no caso em questão o ensino de Ciências.

METODOLOGIA

Para realização do trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo, em que se fundamentou em estudos desenvolvidos por grandes autores na área e aplicação de questionários a alunos e professores.

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS e MARCONI, 1992, p.44).

Além da pesquisa bibliográfica realizou-se uma pesquisa de campo. A pesquisa foi realizada em 09 escolas públicas no município de Grajaú, Maranhão, no período de julho a dezembro de 2016. Foram pesquisados 1.036 alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e 71 professores de Ciências, que responderam ao questionário de questões fechadas, com uma média de 10 questões, que foi aplicado nos meses de agosto e setembro questionário que abordava perguntas sobre o uso de recursos tecnológicos durante as aulas, sobre se os alunos e professores possuem, tinham acesso a esses recursos, entre outras. Com tais perguntas buscava fazer um panorama da realidade em que se encontrava as escolas pesquisadas quanto ao uso das TIC na pratica pedagógica dos professores de Ciências e quais as influências que as mesma exerciam no processo de ensino e de aprendizagem.

A escolha das escolas se deu devido as mesmas serem as maiores do município e todas possuírem laboratório de informática e um grande número de recursos tecnológicos, tais como: Datashow, lousa digital, notebooks entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos, com os questionários que foram aplicados a 1.036 alunos e 71 professores de nove (09) escolas públicas municipais pôde-se levantar indícios da relação de alunos e professores das escolas públicas municipais de Grajaú/MA com o uso das TIC.

Questionários aplicados aos alunos:

Quando questionados sobre o acesso à internet em casa, 52% dos alunos responderam que têm acesso à internet em casa e os ouros 48% não têm. Percebe-se, portanto, que a maioria dos alunos possui acesso à internet fora da escola, demonstrando que podem usar tal recurso para acesso a informações e realizar seus trabalhos escolares. No entanto, é visível também que grande parte ainda não têm acesso à Internet em casa, o que pressupõe a necessidade de a escola ter investimentos para ser dotada com mais laboratórios e computadores conectados à web.

A respeito de possuir computador, o resultado mostra o quanto o computador está presente na vida dos alunos, uma vez que metade dos entrevistados, 50%, possui o aparato tecnológico.

Quando indagados sobre o meio utilizado para realizar as pesquisas da escola, pôde-se constatar que 65%, ou seja, mais da metade dos alunos que responderam o questionário, usam a internet para realizar suas pesquisas escolares.

De acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 153):

> As tecnologias da comunicação e informação podem ser utilizadas para realizar formas artísticas; exercitar habilidades matemáticas; apreciar e conhecer textos produzidos por outros; imaginar, sentir, observar, perceber e se comunicar; pesquisar informações curiosas etc., atendendo os objetivos de aprendizagem ou puramente por prazer, diversão e entretenimento.

Ou seja, os parâmetros curriculares apontam múltiplas formas de utilização das TIC, mas embora esteja claro que são ferramentas importantes e não apenas como uso, que, claro, dinamizam o processo de aprendizagem, é preciso pensar no conteúdo a ser apreendido. Nesse aspecto, os alunos podem estar com um acesso até razoável à tecnologia, mas tem-se de ter planejamento adequado e sintonia com a experiência prévia dos alunos quanto aos recursos tecnológicos e também as informações que os mesmos já trazem a partir de suas interações via redes.

Assim, volta-se na questão da importância da formação dos professores como mediadores desse processo, inclusive, na orientação das pesquisas, já que a Internet é um mundo de informações de toda ordem. Conforme apontam Brito e Purificação (2008, p.30), temos à nossa frente um e vasto campo de pesquisa voltado para a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem. “Esse campo, necessariamente interdisciplinar, tem que considerar dois componentes: a utilização cada vez maior das tecnologias em nossa sociedade e o redimensionamento do papel do professor”.

Tal afirmação vem ao encontro do que foi possível perceber dos alunos ao serem questionados sobre a facilidade do aprendizado com a utilização de alguma tecnologia em sala de aula. 75%, por exemplo, afirmaram que as TIC facilitam a assimilação dos conteúdos e, consequentemente, eles sentem que aprendem mais, principalmente na disciplina de Ciências.

Percebe-se claramente que os discentes não apenas aprendem melhor o conteúdo como sentem mais prazer em estudar quando o professor utiliza alguma tecnologia.

Quanto ao recurso de TIC que é mais utilizado pelos alunos, o aparelho celular foi o mais citado. 49% dos respondentes disseram usar o celular. Há de se ressaltar que trata-se de um município pequeno e com baixo IDH e mesmo assim, quase metade dos entrevistados dispõe de celular smartphones

Ao serem questionados sobre a existência de um laboratório de informática na escola, os dados mostram um certo descaso da escola, pois dos 1.036 alunos que responderam o questionário, 70% não sabiam da existência do laboratório de informática na escola, sendo que todas as escolas pesquisadas possuíam laboratórios de informática com uma média de 20 computadores Sabe-se da dificuldade para aquisição de um laboratório de informática para uma escola e o custo que não é baixo, mas, infelizmente, a realidade dessa escola não é muito diferente de outras tantas em que os laboratórios de informática ficam em desuso ou mal aproveitados. Isso a ponto dos alunos nem saberem que existe.

Questionários aplicados aos professores:

Em relação aso professores também buscamos saber de suas práticas com o uso de tecnologia. A primeira questão era sobre ter computador em casa.

A maioria dos professores que participaram da pesquisa, 98%, disse ter um computador em sua casa. Ou seja, apresenta uma certa habilidade com a máquina, contudo, observando-se as questões seguintes se constatou que não a utilizam no seu ambiente de trabalho.

Ao serem perguntados sobre a escola possuir um laboratório de informática, foi possível constatar que todas as escolas pesquisadas possuem laboratório de informática, porém a frequência de uso pelos professores nenhuma é muito baixa, tendo em vista que 70% dos alunos não sabiam que a escola possuía o laboratório de

informática. Depreende-se, portanto, que não estão havendo atividades práticas nos laboratórios.

Valente (1998, p. 37) alerta que "o maior obstáculo para a adoção de computadores nas escolas é a falta de capacitação prévia dos professores". E acrescentamos a isso a falta de um planejamento das coordenações das escolas, que deveriam incluir os conteúdos e atividades a serem trabalhados nos laboratórios de modo curricular. Não foi possível aprofundar na pesquisa esse viés, mas ficou claro nas entrevistas com os professores que não havia esse planejamento.

Ao serem questionados sobre a frequência da utilização dos recursos como computador, projetor, TV, aparelho de DVD, para ministrar aulas, pôde-se perceber que, embora os professores tenham computador em casa e também acesso ao laboratório de informática na escola, mais de 90 % deles não utilizam com frequência tais equipamentos para ministrar suas aulas.

E em relação à confiança de que o uso de tecnologia nas escolas é capaz de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, a resposta da maioria, quase 100% dos professores, foi de que eles acreditam que a utilização de tecnologias favorece a educação. Apesar de demonstrarem interesse e acreditarem em novas metodologias, como foi possível observar em questões anteriores, os professores não desenvolvem atividades e conteúdos com nenhum recurso tecnológico.

Tal dado nos leva ao que ressalta Saviani (1991, p 72) sobre a importância da capacitação do professor, e de uma constante atualização de métodos e metodologia. Esta deveria ser uma preocupação da escola, do professor, mas, também, das políticas públicas de formação de professores. Não dá pra simplesmente culpar o docente por não se atualizar. Há todo um contexto em que tanto a escola quanto o professor estão inseridos, cuja realidade de trabalho passa também por uma questão de assimetrias nacionais e regionais.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa traz alguns dados importantes para discutirmos a introdução de tecnologia, com eficiência, na educação. Os dados, são indicativos de que: de um lado, alunos estão abertos às tecnologias, demonstram interesse e dizem aprender com mais facilidade tendo recursos tecnológicos envolvidos no processo de ensino; por outro, os

professores também dizem ter confiança de que os métodos de ensino com tecnologia envolvida podem despertar o interesse dos alunos e, portanto, serem eficientes. Então, a questão que fica é: por que se utilizam tão pouco mesmo os recursos já existentes na escola?

A discussão desenvolvida nesse trabalho traz evidências de que os desafios para a realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço educacional são grandes. A apropriação tecnológica por parte do professor, tanto em termos de suporte quanto da usabilidade, pode colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz. Os recursos tecnológicos não são o fim da aprendizagem, mas são meios. As TIC são vistas como otimizadoras do processo, mas precisam ser dominadas.

É importante que haja a incorporação das TIC ao projeto pedagógico e ao planejamento do professor, de forma a promover uma relação ativa do professor com a utilização da tecnologia. Os educadores podem usar o computador, por exemplo, como ferramenta pedagógica para preparar aulas, desenvolver projetos, elaborar planejamentos, criar ambientes colaborativos de aprendizagem etc. No entanto, é necessário que haja uma política mais efetiva não apenas para aparelhar as escolas, mas, principalmente, para formar os professores como usuários das ferramentas de modo a entendê-las para além de plataformas, mas como possibilitadoras de novas metodologias para a construção do conhecimento.

A pesquisa proporcionou analisar a realidade de escolas possibilitando identificar as características de uma realidade vivenciada pelo educando e pelo educador, que anseiam melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Mas ainda há barreiras, especialmente as culturais, pois os professores não estão acostumados a pensar a aula, mais especificamente o ensino de ciências, no caso do enfoque deste estudo, utilizando ferramentas tecnológicas. Ficou claro que eles reconhecem o potencial para melhorar suas aulas, mas não o Desenvolvem.

Trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação requer do professor habilidades e capacidades em transmitir conhecimentos educacionais de forma dinâmica, criativa. Mas, para isso, ele precisa ser capacitado. Em nosso estudo percebemos que o laboratório da escola não cumpre o papel de espaço de aprendizagem nem para alunos e nem para professores. Ou seja, infere-se que, como muitas das ações no Brasil, gastam-se recursos públicos com investimento em equipamentos, mas não ensinam a usá-los ou a aproveitar seu potencial.

Cabe pensar que atualmente os jovens e as crianças desenvolvem naturalmente a habilidade para a manipulação dos dispositivos tecnológicos e o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano exige respostas rápidas para essa realidade. Ou seja, o estudo de ciências (assim como o de outras áreas) poderia ser muito facilitado com recursos tecnológicos como a adoção de imagens, ampliação de desenhos, simulação de situações-problema, entre outras possibilidades. E nossos jovens estão ávidos por isso. As respostas dos alunos entrevistados demonstram que eles gostariam de ter aulas mais movimentadas e criativas. Segundo eles, prende mais a atenção.

Por outro lado, vale destacar que o resultado da pesquisa demonstrou que os professores de ciências não utilizam os recursos disponíveis para criar suas aulas, mesmo tendo laboratório de informática na escola. Como dissemos, eles até acreditam que pode ser interessante e atrair a atenção dos alunos, mas não desenvolvem conteúdos envolvendo recursos tecnológicos. Ou seja, há um descompasso entre a teoria e a prática, entre o saber ser importante e o fazer dessa importância uma proposta metodológica. Alguns fatores como o aspecto cultural, a falta de formação adequada, incentivo da escola e das políticas educacionais norteadoras podem ser apontados como possíveis impedimentos a isso.

Por fim, há de se reconhecer que há, sim, uma certa centralidade da tecnologia e de um novo modo de se relacionar com o mundo, especialmente pela interação digital. Há inúmeros estudos, inclusive, do uso de celulares e de aplicativos na sala de aula. Os softwares educacionais são uma realidade em muitas escolas. Mas, como foi possível identificar pela pesquisa realizada nas escolas de Grajaú, há muito a se conquistar.

É preciso que as políticas públicas de ensino cheguem a todos. E pensar de modo abrangente na escola em contexto, já que não se pode dizer de inclusão tecnológica democrática num país com tantas assimetrias. Grajaú pode ter computador, os alunos podem ter acesso a celulares, mas ainda falta a alfabetização para os meios e para o uso da tecnologia. Dizemos alfabetização uma vez que não basta saber manipular aparelhos, é preciso, sobretudo, ter consciência crítica do seu uso. Esse ainda é um desafio em grande parte das escolas do Brasil, especialmente em regiões como Norte e Nordeste.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (SEF)**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

BRITO, G. S. e PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: Ibpex, 2008.

BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. Dissertação (Mestrado) – PPGTE/Cefet – PR, Curitiba, 1999.

DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n2/1983-2117-epec-3-02-00122.pdf. Acesso em: 30/04/2017.

GOMES, F. K. de S.; CAVALLI, W. L.; BONIFÁCIO, C. F. Os problemas e as soluções no ensino de Ciências e Biologia. In: **Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana de Pedagogia,** 11 a 13 de Novembro de 2008. Unioeste, Cascavel, PR. Disponível em: http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2055.pdf. Acesso em: 20/04/2017.

LAKATOS, M. E. e MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

SACRINI, M. **Televisão digital: atributos tecnológicos e princípios pedagógicos para implementação no contexto escolar.** São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/ted-10062008-144218/pt-br.php. Acessado em 20de Maio de 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras Aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1998.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDOS INICIAIS

Érika Rodrigues de Freitas[109] - UnB

[109] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e orientanda da Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas; Licenciada em Pedagogia (2009); Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Contato: kikafr@gmail.com

Otília Maria A. N. A. Dantas[110] - UnB

"A escola é o meio mais forte de veiculação da socialização para o trabalho [...] sendo um espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe".
(VILLAS-BOAS, 2017, p. 13)

RESUMO: Este artigo possui como objetivo analisar as categorias trabalho e educação na relação com a coordenação pedagógica escolar. Para essa discussão, serão utilizados autores como Antunes (2012), Martins (2011), Mészáros (2008), Villas Boas (2017), fazendo referências ao pensamento marxista sobre educação e trabalho, compreendendo a escola como local de transformação e emancipação, a partir da proposta pedagógica escolar e suas influências no desenvolvimento dos indivíduos perante a sociedade. A metodologia utilizada no estudo pautou-se em pesquisa bibliográfica e relatos de experiência das autoras neste campo de atuação de professores. A organização do trabalho pedagógico exige que o coordenador modifique e reinvente sua prática, atuando em diversos contextos nas instituições de ensino. Para auxiliar na compreensão do ambiente escolar no Distrito Federal, torna-se necessário refletir sobre esses profissionais, bem como sua formação, partindo da realidade em torno de uma visão histórica da educação.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Coordenação Pedagógica. Escola.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões obtidas da experiência como Coordenadora Pedagógica em duas escolas públicas situadas em Brasília – Distrito Federal durante os anos de 2014 a 2016. O trabalho objetivou analisar as relações entre trabalho e educação tomando como base empírica o trabalho do Coordenação Pedagógica.

Este estudo visa analisar as categorias trabalho e educação na relação com a coordenação pedagógica escolar. Observa-se que o Estado tem promovido políticas de educação, destinadas às instituições escolares, tendo em vista priorizar a manutenção da hegemonia e valorizar a cultura dominante.

De fato, essa cultura baseia-se na desigualdade, divisão de classes e de poder. Mendes (2013) nos lembra que, para Marx a lógica da sociedade dividida entre: dominantes (detentores dos meios de produção) e dominados (trabalhadores que vendem sua força de trabalho para sua sobrevivência), leva a alienação àqueles que

[110] Professora Associada da Universidade de Brasília. PHD em Educação pelo PPGE/FE da Universidade de Brasília. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do GEPPESP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas). Contato: otiliadantas@unb.br

necessitam vender sua força de trabalho. Antunes (2012, p. 10), afirma que "[...] dizer que o ser humano precisa produzir para se manter [...] significa afirmar que a atividade produtiva constitui algo ineliminável do próprio processo de manutenção da humanidade". Neste sentido, cabe as indagações: qual o papel da escola a diante desta realidade de manutenção? A organização pedagógica da escola estimula em seus alunos a reflexão? Parece contraditória a expressão atividade produtiva para a manutenção da humanidade.

Outra categoria importante neste estudo é alienação. Vejamos o que destaca Antunes (2012, p. 30): "[...] a alienação deve ser entendida como tudo aquilo que historicamente obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se interpõe nesta relação". Na organização escolar é possível perceber se há perpetuação dessa dinâmica de alienação por meio de ferramentas que orientam a prática do professor tais como: avaliações, Currículo, livro didático, planejamento escolar, relação professor e aluno, decisões da equipe gestora, o trabalho pedagógico. No entanto, como afirma Oliveira (2013, p. 164):

> Não parto do princípio de que a escola seja mero aparelho ideológico do Estado e reprodutora pura e simples das relações de dominação social, mas da ideia de que sua organização e sua prática estão permeadas por essas relações de mando e submissão. É claro que a intensidade com que tais relações adentram a escola depende da história particular de cada instituição – da organização dos seus sujeitos, da apropriação que fazem das prerrogativas legais ou das imposições governamentais, da sua capacidade de resistência aos mecanismos sociais de dominação, dos seus interesses imediatos e mediatos.

No âmbito do trabalho escolar, nas relações pedagógicas, há a figura do coordenador, profissional responsável pela organização pedagógica da escola. Podemos citar como exemplo de suas funções: reunir-se com o corpo docente, verificar e decidir em conjunto quais as metodologias e conteúdos que serão necessários para os alunos, auxiliar os professores no planejamento, dentre tantas outras funções.

Durante as reuniões, neste processo de relação coordenador/professor, a proposta pedagógica da instituição é colocada em evidência e assim poderá ocorrer a transmissão de valores relacionados ou não às influências capitalistas. É importante ressaltar que as escolas públicas são consideradas autônomas perante o Estado, mas a lógica do capital por vezes distorce de maneira sutil esta visão, impedindo esta percepção por parte de professores e coordenador pedagógico. Um exemplo é citado por Villas Boas (2017, p. 15):

> Essa característica da organização capitalista do processo de trabalho se reflete no planejamento do trabalho pedagógico, retirando do professor, em alguma extensão, seu poder de decisão. Isso acontece quando o professor recebe prontos, para apenas aplicar: propostas pedagógicas, projetos, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos. Outra manifestação de cisão entre concepção e execução ocorre quando o professor faz do livro didático seu plano de trabalho, sem pesquisar outras informações e procedimentos que atendam aos reais interesses e necessidades dos estudantes.

O professor por vezes não consegue modificar sua prática, pois lhe é exigido seguir as orientações que lhe são repassadas mecanicamente. Na contramão desta prática, cabe ao professore assumir uma postura crítica e tentar adaptar, no que for possível, as propostas à realidade dos seus alunos, podendo o coordenador pedagógico auxiliá-lo nesse procedimento. Este é um pensamento se aproxima da educação emancipadora citada por Mészáros (2008, p. 170):

> Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipadora, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação.

Assim, é vital pensar em uma educação democrática e universal. Porém, se o trabalho dos atores escolares (professores, coordenador pedagógico e gestor) for fragmentado, a escola acaba reproduzindo uma dinâmica capitalista, tendo em vista que o trabalho nesta instituição poderá ocorrer de duas maneiras: "humanizador" (quando se pensa sobre o que faz) ou alienador (sem reflexão).

Esse é um dos desafios da educação e o coordenador pedagógico enquanto mediador da práxi, tende a construir sua identidade e sua formação conforme o ideal do trabalho transformador.

2. (RE)PENSANDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A função do coordenador pedagógico na Secretaria de Educação do DF consiste em planejar, orientar, acompanhar as atividades didáticas, dar suporte à proposta pedagógica, articular ações pedagógicas entre professores e direção, acompanhar o trabalho docente na implementação das orientações curriculares, propor reflexão avaliativa da equipe e propor ações educativas (DISTRITO FEDERAL, 2009). Suas

atividades pedagógicas são de grande importância, pois realiza o planejamento de atividades junto aos professores, auxilia o gestor a promover reuniões com a comunidade, propõe a reflexão do currículo.

No entanto, quando o coordenador apresenta sua identidade profissional conforme a visão mercadológica, a mediação com o intuito de transformação deverá não ocorrer perpetuando, assim, uma visão de educação sem reflexão, ou seja, alienada.

Asbahr & Sanches (2013, p. 42) afirmam que "[...] o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente chama-se educação e é por meio desta que os indivíduos se humanizam". Neste sentido, o coordenador pedagógico precisa atuar junto aos professores para que a educação não se resuma apenas ao ato de aprender conteúdos e formar para o mercado de trabalho. Para Salgado citado por Vieira (2013, p. 16), a escola é uma instituição social de tamanha relevância que:

> [...] concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. [...] É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade, mas também colabora para essa transformação.

Para ajudar na consolidação da educação transformadora encontramos em Pimenta (1999, p. 18) argumento semelhante quando destaca que "a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico". Sendo assim, é importante que os docentes e os coordenadores reflitam sobre sua identidade, compreendendo que o trabalho pedagógico necessita adaptar-se ao momento, alterando suas práticas, expressando suas identidades, para que o saber acumulado não seja transmitido sem considerar o que é mais relevante para a formação do sujeito.

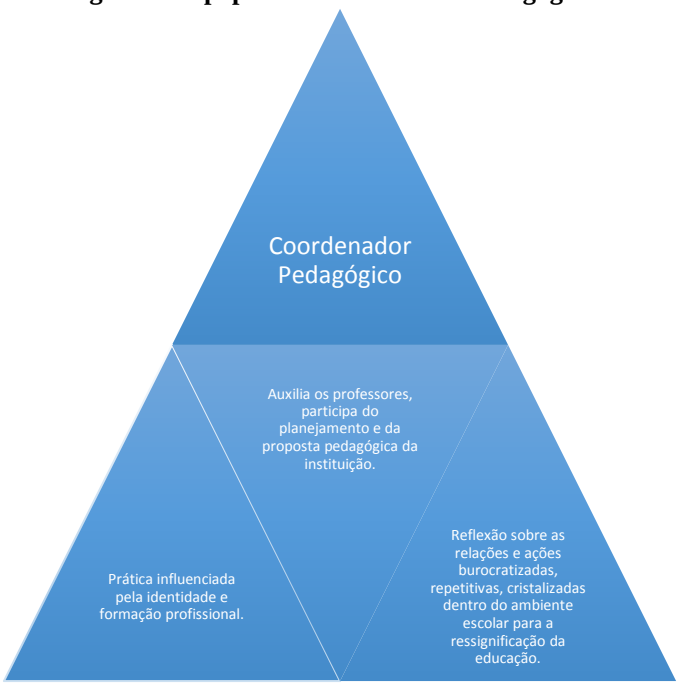
Ao tratar dessa ressignificação da identidade do coordenador, torna-se importante relacioná-la à teoria da educação. Martins (2011, p. 56) refere-se à essa teoria como "um tipo de saber que se caracteriza [...] pelas racionalidades: material, tecnológica, complexa e hipertextual" sendo que as investigações no campo educativo procuram indagar sobre os processos de construção do sujeito em várias dimensões como: cognitiva, afetiva, ética e outras.

Se a educação envolve diversas dimensões considerando que o homem é um ser histórico, as atuais exigências fazem com que os envolvidos no ambiente escolar realizem os ajustes necessários para desenvolver suas condutas enquanto professores,

gestores, coordenadores. Assim como diz Villas-Boas (2017, p. 18), "[...] tendo controle sobre seu próprio trabalho, o professor poderá desenvolvê-lo com vistas a preparar e iniciar o estudante, gradativamente no processo de decisão". Com isso a autora afirma que esse tipo de prática forma um cidadão que posteriormente será capaz de reivindicar criticamente seus direitos.

Compreendemos que o papel do coordenador no contexto atual se configura conforme a figura 1.

Figura 2. O papel do Coordenador Pedagógico



Fonte: Das autoras.

Neste sentido, mesmo situando-se no mundo capitalista, este profissional da escola pública tem que assumir uma postura consciente e reflexiva, influenciada pela identidade e formação profissional, em prol de mediar os processos formativos seja de estudantes, professores ou técnicos em prol da ressignificação da educação.

3. A FORMAÇÃO E A REFLEXÃO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Na visão de Antunes (2012), o trabalho é a base da sociedade, conduz a vida social, a plenitude humana e uma atividade vital. A formação educacional baseada na reflexão gera a realização plena pelo trabalho. No contexto escolar, a prática reflexiva desenvolvida pelo coordenador pedagógico tende a promover uma educação

transformadora focada, principalmente na aprendizagem, pois é necessário que os sujeitos apropriem-se do conhecimento, até mesmo para entenderem o ambiente do qual fazem parte, configurando assim, o trabalho como princípio educativo.

Observamos esse fato, quando Asbahr & Sanches (2013) nos afirma que a escola possui uma contradição, pois ao mesmo tempo que dissemina a ideologia liberal e contribui para a população aderir ao pensamento da classe burguesa, fornece os conhecimentos para entender e pensar sobre a realidade social. Fazendo referência ao pensamento marxista acreditamos que o trabalho é inerente ao ser humano e a escola contribui para promover a atividade produtiva.

No entanto, quando há uma formação sem reflexão, posteriormente ocorrerá a expropriação da força de trabalho do homem e, consequentemente, sua alienação. Mendes (2013, p. 15), relata que "segundo Marx, o trabalhador aliena seu trabalho que, ao final do processo, materializa–se num produto alheio, propriedade do capitalista". Cabe ressaltar que trabalho não pode distanciar-se da educação; são conceitos inter-relacionados. Se é na escola que que se inicia a aprendizagem do conhecimento científico e técnico que será alicerce para o desenvolvimento das atividades futuras, consideramos que o professor não pode ser aquele que priorize um ensino conteudista e técnico.

Segundo Freres, Rabelo & Segundo (2008, p. 8), a educação deve transmitir valores, habilidades e conhecimentos essenciais no processo de reprodução social; porém sua função por muitas vezes fica limitada, tendo em vista que "[...] interessa uma educação instrumental e pragmática em que o Estado assume a formulação de políticas educacionais que atenda aos interesses do sistema social vigente". Sobre as políticas públicas educacionais, podemos citar como exemplo, a oferta de cursos técnicos gratuitos, cursos de graduação, dentre outros, sendo perceptível que umas das intenções dessas políticas é oferecer pseudoproteção aos mais carentes. Destarte, tais cursos são voltados ao trabalho alienado, pois a população fica isenta das decisões do governo como destaca Mendes (2013, p. 29):

> As políticas públicas educacionais, em geral, têm servido apenas como um analgésico, que atenua a dor, mas não cura a doença. O que se quer dizer é que as políticas têm tido um caráter compensatório de abrandar os problemas sem resolvê-los. A educação pública acaba virando refém de poucos recursos públicos que apenas asseguram o seu precário funcionamento. Por outro lado, as políticas públicas educacionais, em geral, podem ser definidas pelo seu caráter centralizador, ou seja, não propiciam a participação da sociedade, principal interessada nos seus resultados

A formação de professores, coordenadores e a construção da identidade profissional está ligada às políticas de Estado, que procuram ofertar uma formação dentro da perspectiva tradicional, voltada para o mercado de trabalho, para assim perpetuar o sentido de uma hegemonia exploratória, em que o produto do trabalho gera benefício a poucos.

4. O TRABALHO E A ESCOLA: A POSSIBILIDADE DE UM AMBIENTE EMANCIPADOR

De acordo com Antunes (2012, p. 12) "[...] o ser humano precisa produzir para se manter. [...] isso significa afirmar que a atividade produtiva constitui algo ineliminável do próprio processo de manutenção da humanidade". A partir do trabalho é possível que o ser humano se aproprie dos recursos que necessita, transformando o ambiente a sua volta. "Só é possível que haja humanidade por intermédio de um processo de abstração social com base no caráter inerentemente histórico dos resultados dos trabalhos acumulados e relacionados" (ANTUNES, 2012, p.16). O trabalho é visto como uma necessidade e foi modificando-se de forma histórica. Ao longo dos tempos os indivíduos seguem construindo a sociedade a partir do trabalho. Segundo Mendes (2013) o que diferencia o homem de outros animais é o fato de realizar sua vontade pelo trabalho, afirmando-se como sujeito, construtor de sua humanidade.

A partir do que realizam em suas atividades, os indivíduos obtêm como resultado um objeto, o produto do seu trabalho. A questão principal relaciona-se ao fato de que este produto é apenas repassado a outrem. Ainda fazendo referência a Mendes (2013, p. 15), vemos que "o trabalho não é algo do qual o homem se utiliza para realizar seus objetivos [...]; é algo que é obrigado a fazer, por meio da venda de sua força de trabalho, para garantir sua sobrevivência".

Durante a vida escolar é possível que haja um processo de reflexão em relação a estas e outras situações. A escola precisa ser um espaço de ação e pensamento sobre a vida cotidiana e sobre os possíveis desafios futuros dos educandos, sendo o tema trabalho um desses desafios. Em relação a esse espaço escolar observamos que os professores podem exercer influência direta e indireta sobre os alunos, bem como suas escolhas posteriores. A formação do pensamento crítico torna-se importante para que o sujeito não se torne mero reprodutor de ideias e pensamentos. Assim, "o trabalho

pedagógico, como atividade voltada para um fim, é o trabalho do homem ético, que transcende a necessidade em busca da liberdade" (MORETTI, 2013, p. 206).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo visou analisar as categorias trabalho e educação na relação com a coordenação pedagógica escolar. Inicialmente delineamos as categorias trabalho e educação numa perspectiva crítica, para em seguida, destacar o papel da coordenação pedagógica neste cenário crítico, refletimos sobre algumas contradições desveladas das práticas educativas próprias do mundo capitalista, tais como:

- A escola tem servido ao capital para propor estratégias pedagógicas reforçadoras da ideologia capitalista, bem como oferecido aos seus alunos uma educação medíocre propícia a sua integração no mercado de trabalho;
- A ideologia capitalista encontra-se presente no trabalho do coordenador pedagógico, sendo tarefa difícil eliminá-la.

Visando a superação de tais contradições, mesmo sabendo do poder ideológico e econômico do mundo capitalista em que vivemos, cabe a escola, aos professores e principalmente aos coordenadores pedagógicos, promover uma educação transformadora em que o sujeito seja capaz de suprir suas necessidades. No entanto, é fundamental provocar o pensamento crítico sobre o que o homem produz e assim atingir a sua emancipação.

Enfim, é primordial que o coordenador pedagógico possa delinear sua identidade de acordo com as necessidades atuais, pois o próprio homem é um ser histórico. Sua função na escola não pode ser mecânica, mas voltada a auxiliar os professores na "contra-internalização" descrita por Mészáros (2008), para assumir uma postura crítica diante das políticas educacionais articulando de forma reflexiva a educação e o trabalho.

Portanto, cabe a escola se preparar para a construção de um novo pensamento, modificando sua sistemática, utilizando as reuniões entre professores para analisar o seu fazer pedagógico. Neste ponto, ressalta-se novamente a importância do coordenador na mediação desse processo, como figura principal na organização do trabalho pedagógico, rumo a uma educação emancipadora, que não apenas eternize o ensino voltado para a empregabilidade, mas principalmente para sua emancipação.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores associados, 2012.

ASBAHR, Flávia S.F., SANCHES, Ydeliz C.S. Transformação social: uma possibilidade de educação escolar? In: PARO, Vítor A. (Org). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, 5ª edição** – Brasília, 2009.

FRERES, H. de A; RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D.M. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação – **Anais...** Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

MARTINS, Ernesto Candeias. **A (des) construção do saber educativo nos laços da teoria da educação.** Revista Lusófana de Educação. n. 17, p. 49-64, 2011.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vítor A. (Org). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MORETTI, Vanessa D. A teoria em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, Vítor A. (Org). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIEIRA, Adriana Alves. **A coordenação pedagógica e os desafios contemporâneos da educação: pluralidade cultural, (in)disciplina, violência**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, 2013.

VILLAS-BOAS, B. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. In: VILLAS BOAS, B. (Org). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO COM A UTILIZAÇÃO DE *MODELO* E *MODELAGEM*.

Silvania Pereira de Aquino (D/UEG)[111]

Resumo: A formação docente é um dos fatores que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem, pois o ensino eficaz e qualitativo requer professores preparados e capazes de inovar em sua atuação. A realidade do ensino de Ciências ainda deixa muitas lacunas, não é difícil constatar a falta de contextualização e uma visão fragmentada do conhecimento em muitas escolas. A formação docente também é carente em muitos aspectos que envolvem desde a motivação para atuação profissional, melhores condições de trabalho, até uma prática eficiente e inovadora. São muitos os desafios que o professor deve transpor para conseguir realizar o seu trabalho de maneira efetiva, isso pode refletir na percepção dos professores ainda em formação inicial, causando insegurança e desinteresse pela profissão. Diante desta problemática surge a proposta desta pesquisa em discutir o ensino de Ciências com a utilização de *modelos* e *modelagem* no intuito de colaborar de maneira significativa para a formação de professores de Ciências. A metodologia envolve um estudo de caso com abordagem qualitativa envolvendo 25 graduandos concluintes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Porangatu, no ano de 2017. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a roda de conversa e a partir da análise dos diálogos pode se chegar à conclusão que a utilização de *modelos* e *modelagem* nas aulas de ciências oferecem muitas vantagens, assim como inspira alguns cuidados, mas com efeitos positivos para o processo de ensino, aprendizagem e a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Aprendizagem significativa. Formação de professores.

Introdução

O desenvolvimento do trabalho docente é muito importante e complexo, de acordo com Moreira (2013, p. 121), a docência demorou a ser considerada profissão, tanto que até hoje costuma ser banalizada quando se acredita que qualquer um possa ensinar desde que tenha domínio do conteúdo.

[111] Docente do Curso de Ciências Biológicas da UEG – Câmpus Porangatu. Pós graduanda do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás – UEG (e-mail: silpaquino@yahoo.com.br)

Ensinar é muito mais que transmitir conteúdos e informações, exige técnicas específicas de apresentar ao educando o conhecimento histórico cultural produzido pela humanidade e as aptidões necessárias para adquirir tal conhecimento. O professor é o profissional que faz a mediação entre o conhecimento e o aprendizado, isso requer do docente conhecimento amplo referente à história, finalidades sociais e políticas educacionais, conteúdos escolares, processos psicológicos de aprendizagem, metodologia e didática; todos estes aspectos direcionados ao fazer pedagógico. A docência exige uma série de requisitos que estão muito além do simples domínio de conteúdos, a formação docente é considerada como fator decisivo para uma educação de qualidade (LIMONTA; SILVA, 2013, p.177).

A escola é local privilegiado para a produção do conhecimento, segundo Pimenta (2013, p. 98) o conhecimento é fator indispensável para a formação humana apesar de muitas vezes ser banalizado dentro das escolas quando se certifica o aluno sem que haja na maioria dos casos promoção do conhecimento que fica restrito a uma minoria elitizada, pois é sem dúvida alguma, instrumento de poder.

Sobre a importância do ensino Limonta e Silva (2013) destacam:

> Ensinar tem como valor e objetivo final dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente, desvelar as contradições da realidade e assim fazer valer seus direitos e buscar a transformação social... "Para ensinar é necessário que o professor também saiba como produzir o conhecimento" (LIMONTA; SILVA, 2013 p. 178).

A formação adequada do professor conduz ao desenvolvimento de um trabalho com autonomia e qualidade, pois ninguém melhor que o professor para tomar decisões que viabilizem sua ação. Moreira (2013, p. 126) destaca a reinvenção da escola com práticas inovadoras e motivacionais, tornando vigorosa a autonomia docente valorizando seus conhecimentos profissionais em busca de um código de ética próprio com uma elevada socialização de seus valores profissionais, como algumas das possibilidades se solução para a problemática da educação brasileira.

O ideal é que haja a formação científica rigorosa do professor capaz de possibilitar sua liberdade intelectual. Desta maneira se torna possível a transmissão de conhecimentos com qualidade e a edificação de metodologias e avaliações próprias. Esta atuação visa superar a situação vigente baseada em testes e apostilas de um mesmo padrão que apenas excluem ou intensificam a competição entre professores e escolas,

forçando os docentes a desenvolver um trabalho didático muito perto de um "treinamento" (LIMONTA; SILVA, 2013, p.184-185).

A formação de professores de Ciências no Brasil teve nas décadas de 60 até 80 uma tendência tecnicista visando que docente cumprisse atividades controladas e programadas. No final da década de 80 ocorreram discussões visando reformular os cursos de licenciatura e melhorar o ensino de ciências, mas as propostas que surgiram não refletiram na atuação dos professores e no ensino. Apenas no final da década de 80 e início da década de 90, devido a mudanças no meio internacional surgiu a carência de se pensar na formação do professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática, mesmo assim, houveram críticas por ser considerada desvinculada da realidade e sem conexão com as necessidades dos professores. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocorre a formação docente voltada para "a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias" (NASCIMENTO et al, 2010, p.234-237).

Os PCNs visam uma abordagem do ensino de Ciências Naturais na escola:

> Para o ensino de Ciências Naturais é necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem - do aluno, do professor, da Ciência (BRASIL, 1997 p. 27).

Em relação ao ensino de ciências efetivo e em consonância com os PCNs, existe a necessidade que o docente amplie seus conhecimentos para que possa atuar de forma efetiva na promoção da ciência. Pozo e Crespo (2009, p. 28) destacam que é necessário o docente auxiliar os estudantes quanto à identificação e valorização das características do conhecimento científico e sua diferenciação em relação a outros tipos de conhecimentos do senso comum.

Mesmo diante das inúmeras discussões sobre o Ensino de Ciências no Brasil, Baptista (2013, p. 6) evidencia que ainda prevalece na maioria das escolas um ensino fragmentado e descontextualizado e com uma prática majoritária de aulas tradicionais, o que geralmente conduz a uma aprendizagem mecânica e temporária, baseada na memorização.

O Ensino de Ciências Naturais para o ensino fundamental de acordo com os PCNs tem como objetivo geral o desenvolvimento nos alunos de competências para que possam

ter uma compreensão do mundo e também uma atuação nele com a utilização dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 31). A partir de tal pressuposto, é de fundamental importância ao cidadão não meramente a construção do conhecimento, mas a utilização deste como objeto de atuação consciente no ambiente que o cerca.

O desafio do professor é muito abrangente visto que os PCNs enfatizam sobre o processo de aprendizagem:

> Mas esse processo não é espontâneo; é construído com a intervenção do professor. É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados (BRASIL, 1997 p.28).

As aulas de ciências carecem de inovação para que haja um efetivo aprendizado sobre o mundo natural e as relações entre os seres vivos e o meio ambiente. O ensino visando à compreensão do trabalho científico e as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente precisa avançar e carece de inovações no campo pedagógico. Em relação à formação de professores de Ciências Justina e Ferla (2006, p. 36) destacam a necessidade da proposição de recursos didáticos facilitadores do ensino e aprendizagem que visem à alfabetização científica e tecnológica, o que requer a tomada de consciência das finalidades e contextualização das teorias e modelos científicos.

Uma das opções para tornar a formação de professores de ciências mais consolidada é ressaltar o uso de *modelos* e da *modelização* na prática docente. Para Duso et al (2013, p. 31), isto é uma tendência promissora nos últimos anos, desenvolver para o ensino de ciências atividades que já são aplicadas tradicionalmente nas disciplinas de física e matemática envolvendo a *modelização* como um tipo de alternativa que conduza a uma maior reflexão, debate e participação ativa dos estudantes durante o processo de aprendizagem. A *modelização* consiste, de acordo com os autores, na elaboração de *modelos* ou se refere a apropriar-se daqueles já elaborados e aceitos a partir de descrições matemáticas (*modelos teóricos*), as atividades de *modelização* desenvolvidas em química e biologia apontam em sua maior parte para a construção de *modelos representacionais.*

Os *modelos* para Paz et al (2006, p. 136), são a base fundamental das teorias e podem ser classificados em três categorias: *modelo representacional* sendo a maneira de representar algo de forma tridimensional, como por exemplo, as maquetes; *modelo*

imaginário usado para descrever como um objeto ou sistema seria se fossem atendidos alguns pré-requisitos, por exemplo, as ligações químicas e o *modelo teórico* um conjunto de explicações sobre um objeto ou sistema, onde existe a possibilidade de descrição matemática do mesmo, por exemplo os ciclos biogeoquímicos.

Os *modelização* no ensino de ciências de acordo com Paz et al (2006, p. 136) surge para suprir uma carência do professor em proporcionar aos seus alunos uma melhor qualidade no ensino, por isso, o docente utiliza maquetes, esquemas, e gráficos visando o fortalecimento das explicações sobre um determinado conceito e a melhor percepção da realidade por seus alunos.

De acordo com Alzate (2013, p. 3485-3486) a utilização de *modelos* e *modelagem* no ensino se destaca como uma estratégia de qualificação do ensino de ciências, desde que se busque identificar os obstáculos existentes para a aprendizagem, e a partir deles ocorra a atuação docente. Então, a partir desta abordagem surge a proposta de discutir na formação docente inicial o ensino de ciências a partir da utilização de *modelos* e *modelagem*.

Metodologia

A partir do pressuposto de que a utilização de *modelos* e *modelagem* no Ensino de Ciências pode colaborar para uma formação de professores mais efetiva e consistente ocorre a proposta de discutir o ensino de Ciências com a utilização de tais estratégias de ensino no intuito de colaborar de maneira significativa para a formação de professores.

Participaram do trabalho os 25 graduandos concluintes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) do Câmpus de Porangatu na disciplina de Prática de Ensino de Biologia no ano de 2017. A disciplina ofertada em duas aulas semanais é parte integrante da matriz curricular no núcleo de modalidade e tem por objetivo principal levar os graduandos a compreender as relações entre ensino e aprendizagem buscando desenvolver no professor em formação inicial princípios norteadores de uma prática pedagógica efetiva, visando uma atuação docente consistente para as atuais necessidades educacionais.

A pesquisa de abordagem qualitativa envolve o estudo de caso, que de acordo com Gil (2007, p. 73) visa "explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos". A situação a ser investigada envolve o processo de *modelagem* e aplicação de *modelo* por graduandos de Ciências Biológicas junto a estudantes do ensino médio, visando contribuir com sua formação acadêmica.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a *roda de conversa* que prima por garantir a interação entre pesquisador e participantes. Pode ser comparado a uma entrevista de grupo onde ocorre uma discussão focada com opiniões diversas que são coletadas de forma qualitativa e podem convergir ou divergir entre si. O pesquisador se constitui como mediador e visa garantir a participação igualitária de todos, a partir da estruturação do tema com o propósito de manter o foco no assunto em discussão, cuidando para que haja um espaço aberto e seguro, o que garante a livre expressão de opiniões (MELO e CRUZ, 2014, p. 33).

O diálogo foi gravado em arquivo digital e transcrito posteriormente com a identificação da fala individualizada dos participantes aos quais foram atribuídas letras A (acadêmico) e números de 1 a 25 seguindo a ordem alfabética dos nomes e primando pela não identificação dos mesmos. As explanações similares foram categorizadas no intuito de refinar o discurso recorrente de alguns participantes e dar mais clareza e consistência a análise dos dados.

O início da pesquisa ocorreu por meio de aula dialogada onde foi feita a exposição teórica sobre o conceito de *modelo* e *modelagem*, suas vantagens, fragilidades, tipos de modelos e sua aplicação no ensino de conteúdos diversificados. Em seguida foi proposta a intervenção junto aos acadêmicos, que consentiram na participação e contribuição para a pesquisa a ser desenvolvida.

A intervenção teve início com uma aula expositiva explicativa dialogada sobre Biologia Molecular envolvendo os processos de Replicação, Transcrição e Tradução do DNA (Ácido Desoxirribonucléico) com a utilização de um *modelo didático*.

O *modelo didático* utilizado na intervenção foi idealizado e construído pela professora pesquisadora quando trabalhou como professora de Biologia do ensino médio em uma escola da rede particular de ensino. Sua construção aconteceu mediante a necessidade de explanação mais eficaz de um assunto tão abstrato e complexo aos estudantes. A partir de imagens comumente encontradas em livros didáticos de biologia das fitas de DNA e RNA (Ácido Ribonucléico) se concretizou a ideia da construção do *modelo* a partir de materiais simples e de baixo custo.

O *modelo* consiste em duas fitas de DNA feitas a partir de papel colorido e fita crepe, uma fita de RNAm (RNA mensageiro), e cinco RNAt (RNA transportador) evidenciando os anticódons, um fator de término e cinco pequenos círculos de papel que representam os aminoácidos. As fitas de DNA e RNAm possuem bases nitrogenadas

que são complementares e correspondentes aos aminoácidos específicos escolhidos para a construção do *modelo*.

No intuito de melhorar e acrescentar maiores detalhes ao *modelo* anteriormente construído pela professora pesquisadora foi adicionado parte do *modelo* intitulado *"Síntese de Proteínas"* da autora Myriam Krasilchik (1994, p. 45), que serve para mostrar o mecanismo da síntese de proteínas que ocorre nos ribossomos. Desta maneira, além das duas fitas de DNA, a fita de RNAm, os cinco RNAt, os cinco aminoácidos; o *modelo* conta também com um ribossomo feito em papel cartão com aberturas por onde se encaixa a fita de RNAm durante a síntese protéica com o molde apresentado por Krasilchick (1994, p. 45). As ilustrações em anexo (Figura 1, 2, 3 e 4) servem para esclarecer maiores detalhes sobre o modelo e a modelagem aqui descritos.

Após a utilização do modelo didático em uma aula expositiva explicativa dialogada com os acadêmicos sobre o processo de replicação da molécula de DNA, a transcrição e a tradução (síntese protéica), os estudantes foram orientados a fazer a modelagem no intuito de construírem um modelo didático com as mesmas características a fim de aplicá-lo a alunos do ensino médio durante suas aulas de estágio supervisionado.

Ao terminar a modelagem do material pelos licenciandos a próxima etapa foi a aplicação junto às escolas campos de estágio através de aula expositiva explicativa dialogada direcionada aos estudantes do primeiro ano do ensino médio. A escolha das turmas do ensino médio foi designada pelos professores regentes das escolas campo mediante a previsão no currículo mínimo do ensino do conteúdo de biologia molecular na série inicial.

A aplicação do modelo didático ocorreu durante o mês de maio junto de 2017 em três escolas de ensino médio e os graduandos utilizaram o tempo de duas aulas de aproximadamente 50 minutos para exposição do conteúdo e aplicação de um questionário avaliativo a ser considerado pelos professores regentes de cada escola campo. Houve o acompanhamento da professora pesquisadora durante a aplicação do modelo no intuito de apoiar e subsidiar os licenciandos durante o processo.

Resultados e Discussões

Ao início da aplicação do modelo nas escolas campo apenas algumas turmas foram designadas pelos professores regentes. Após as primeiras aplicações os próprios professores solicitaram a expansão do trabalho para outras turmas de primeiras e

terceiras séries do ensino médio. A solicitação dos professores ocorreu mediante a análise dos resultados positivos da intervenção após as primeiras aplicações. Esta análise ocorreu mediante a correção dos questionários aplicados e também frente aos comentários positivos dos estudantes que já haviam participado das aulas. Nas terceiras séries a aplicação, de acordo com os professores regentes, serviria como revisão do conteúdo já trabalhado no primeiro ano, que é um pré-requisito para entender o tema relacionado à genética e hereditariedade, além da fixação do mesmo visando o preparo dos estudantes para o vestibular. Participou da aplicação o total de 414 estudantes da primeira e terceira série do ensino médio das três escolas.

Para sistematizar a percepção dos professores em formação inicial sobre a aplicação do modelo didático nas escolas foi realizada uma *roda de conversa* em um diálogo coletivo e direto com os 25 acadêmicos com duração de uma hora e dez minutos. Houve uma boa participação e inteiração dos graduandos durante a roda de conversa apesar de uma hesitação inicial de todos antes da primeira fala, talvez pelo fato do registro digital da conversa ter sido informado.

A conversa teve o direcionamento da professora pesquisadora que a partir de um roteiro prévio solicitou aos participantes que discorressem sobre: as dificuldades encontradas em relação ao embasamento teórico, modelagem e aplicação do modelo nas escolas; contribuições para o aprendizado e formação dos licenciandos; fragilidades do modelo; pontos positivos e negativos evidenciados pelos estudantes do ensino médio; e também a colaboração e percepção dos professores regentes das escolas campo em relação ao modelo.

Os acadêmicos ressaltaram na maioria de suas falas a amplitude, complexidade e abstração do conteúdo abordado pelo modelo didático e também reforçaram que os estudantes do ensino médio apontaram a mesma impressão em relação ao conteúdo. Em relação a amplitude e complexidade do conteúdo se destacam as falas:

> *"Quando o conteúdo é observado apenas nos livros ou imagens tudo parece muito complexo"* – A7.
> *"O conteúdo em si é muito abstrato e complexo, são muitas informações o que acaba caindo no esquecimento da gente"* – A16.

Para reafirmar a necessidade de uma abordagem adequada do professor de ciências diante de conteúdos considerados complexos Vilhena et al (2010) destacam que o ensino através de modelos é vantajoso por permitirem uma visualização mais próxima da realidade levando o aluno a "refletir e assimilar" o conteúdo através do seu raciocínio individual. Portanto, a abordagem através de modelo didático do conteúdo de biologia

molecular em questão, que é fundamental para entender tantos outros processos dos seres vivos, pode ser considerado adequado e contribui para uma aprendizagem mais eficaz.

Em relação à aplicação do modelo nas escolas os professores em formação inicial evidenciaram dificuldades:

> *"Estar diante da turma como professor regente já é tenso e ter que se concentrar entre a exposição do conteúdo e o manuseio dos componentes do modelo, não é fácil"* - A15

> *"Os alunos já trazem consigo a ideia de que aula que não é tradicional é normal haver indisciplina. Também faltaram conhecimentos prévios para embasamento do conteúdo, o que se tornou uma barreira mediante o pouco tempo disponível para abordagem do conteúdo. O tempo e a falta de preparo da maioria dos alunos foram fatores limitantes durante a aplicação do modelo"* - A7.

Para que a aplicação de modelos seja positiva Rosária (2006, p. 179) destaca a responsabilidade do professor na escolha do momento adequado do ensino para introduzir essa estratégia, é importante conhecer o nível de conhecimento dos estudantes e elaborar questionamentos que conduzam os estudantes a pensar criticamente. Assim, fica evidente a necessidade de um diagnóstico sobre as características da turma antes do planejamento para que o trabalho com modelos seja mais diretivo e eficaz.

Ao se comparar uma aula tradicional com outra em que houve a aplicação de um modelo outro participante enfatiza ainda:

> "*Apesar de demandar muito tempo e dedicação é gratificante o trabalho a partir da participação ativa dos estudantes"* – A15.

Ainda sobre o fato de envolver maior disponibilidade de tempo é feito o comentário:

> *"Como professor observa-se que se perde mais tempo preparando a aula, mas os resultados são muito positivos e servem para compensar"* – A7.

No que se refere ao tempo do professor para se dedicar às múltiplas atividades que lhes são atribuídas Moreira (2013, p. 126) defende que visando à melhoria do poder aquisitivo os professores aumentam sua jornada de trabalho e assim "falta tempo para pesquisar, estudar, planejar e inovar" o que torna inviável o "autoinvestimento e o aprimoramento do próprio trabalho". Uma realidade muito comum no ambiente escolar é o grande número de aulas tradicionais para todos os conteúdos e disciplinas, talvez uma das justificativas seja a falta de tempo dos professores.

Em relação ao interesse dos estudantes durante a aplicação do modelo o acadêmico destaca em sua fala:

> *"O aluno que não despertou o interesse em aprender não se interessa pelo ensino, independente da metodologia, ao passo que aquele que já despertou tal interesse busca meios de aprendizado e compreensão dos conteúdos"* – A7.

A motivação para aprendizagem é um dos fatores de destaque da Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. Sobre tal motivação Moreira (2013, p. 03) afirma que deve haver uma "relação triádica entre aluno, docente e materiais educativos", o conhecimento prévio que o estudante possui é a variável que determina de maneira direta a aprendizagem significativa e por fim, depende do estudante a decisão de aprender um conteúdo de maneira significativa e eficaz. Um diagnóstico que pode ser feito em relação a motivação dos estudantes pelo conhecimento, é que os modelos podem se tornar materiais potencialmente significativos para o processo de aprendizagem. Em relação a materiais potencialmente significativos Moreira (2013) define:

> *Material Potencialmente Significativo:* o significado está nas pessoas, não nas coisas. Então, não há, por exemplo, livro significativo ou aula significativa, no entanto, livros, aulas, materiais instrucionais de um modo geral, podem ser potencialmente significativos e para isso devem ter significado lógico (ter estrutura, organização, exemplos, linguagem adequada, enfim, serem aprendíveis) e os sujeitos devem ter conhecimentos prévios adequados para dar significados aos conhecimentos veiculados por esses materiais. (MOREIRA, 2013 p. 10)

Em relação às vantagens da utilização de modelos Rosária (2006, p. 175) destaca: modelos são instrumentos que servem para mediar teoria e realidade, pois são autônomos em relação a ambas; eles funcionam como meio de investigação já que ensinam sobre o objeto que representam; é ainda estrutura que edifica a representação de uma situação, o que desenvolve uma maneira científica de pensar.

Na roda de conversa alguns acadêmicos reforçaram em seu diálogo algumas vantagens do modelo, por exemplo:

> *"A partir da materialização do modelo da molécula de DNA é possível assimilar os processos complexos que a envolve, ocorre a criação de um modelo mental que possibilita fazer analogias com algo concreto do contexto que seja mais simples, mas que não conseguíamos associar anteriormente. O modelo aproxima a teoria da realidade, o conteúdo que envolve a molécula de DNA está muito distante da realidade e o modelo faz essa aproximação por ser manipulável ele facilita a compreensão da teoria"* – A7.

Sobre a vantagem da aplicação do modelo aos alunos do ensino médio, um acadêmico descreve:

> *"Só houve interesse maior pela exposição oral do conteúdo a partir do momento que o modelo foi introduzido na aula, o modelo serviu pra chamar a atenção dos alunos e deixá-los atentos à aula"* - A3.

A partir dessa abordagem podemos considerar que houve pontos positivos no trabalho desenvolvido junto aos acadêmicos e também com os estudantes do ensino médio.

O trabalho docente com modelos requer também alguns cuidados, sobre a precaução ao se trabalhar com modelos, Justina; Ferla (2006, p. 37) destacam que pode levar os alunos ao entendimento simplificado da realidade, objetos ou processos. Ainda sobre a limitação dos modelos Ferreira et al (2007, p. 02) enfatizam que "enquanto representação um modelo não consegue abarcar todos os aspectos associados a uma realidade complexa", daí suas "abrangências e limitações".

O discurso a seguir evidencia uma dificuldade do modelo trabalhado:

> *"Havia uma ideia muito ampla em relação ao conteúdo e o modelo veio reafirmar e trabalhar com esta amplitude. Apesar de ser um modelo simples envolve muitos aspectos do conteúdo vistos desde a educação básica até a graduação – essa é uma qualidade do modelo trabalhado – por essa abrangência houve dificuldades em delimitar o que seria abordado no ensino médio. Acredito que somente com a experiência na docência o professor aprende a delimitar o que deve trabalhar para atingir objetivos de aprendizagem específicos, portanto, o auxílio e orientação da professora pesquisadora foram fundamentais neste aspecto"* – A7.

De acordo com a percepção de tal dificuldade se confirma que o modelo em si não oferece garantia de aprendizado, faz-se necessário o planejamento adequado e um bom direcionamento na aplicação didática, portanto o docente deve tomar muito cuidado na proposta de utilização de modelos.

Quando se trata de melhoria no ensino de Ciências a utilização de modelos e a modelagem não são respostas únicas, mas podem ser tomadas como ótima sugestão de metodologia. Sobre a comparação entre modelo e modelagem os acadêmicos acrescentaram:

> "*A modelagem leva a uma melhor compreensão do conteúdo, muito mais que apenas aquela que se consegue com o uso do modelo*" – A5.

Outro acadêmico ainda complementa tal ideia:

> *"O modelo é fácil de montar e pode ser feito até com papel reciclável, o uso do modelo foi importante, mas a modelagem conduz à compreensão e aprendizado com melhor qualidade. Se nas escolas ao invés de apenas aplicar o modelo, os estudantes tivessem tido a oportunidade de fazer a modelagem, os resultados referentes a aprendizagem seriam muito melhores, assim como aconteceu conosco aqui na graduação"* – A19.

A modelização é um elo mediador entre as teorias e os dados empíricos. Isoladas no contexto científico as teorias seriam apenas "abstrações", não aplicáveis à realidade. Os dados empíricos por sua vez, mesmo fazendo parte da realidade não seriam capazes

de gerar conhecimento apenas por serem inseridos em sistemas lógicos. Cabe à modelização, portanto ser a "instância mediadora entre a dicotomia existente entre teórico e empírico" (PIETROCOLA, 1999, p. 222). Em síntese: o ideal é trabalhar com o modelo e a modelização para favorecer a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao abordar as contribuições para a formação intelectual ou profissional um participante afirma:

> *"O trabalho com o modelo e a modelagem contribuiu com o aprendizado sobre o conteúdo e também com a formação acadêmica dos licenciandos. Conduziu-nos a pensar em aulas diferentes do tradicional para que possamos ministrar ainda em nosso estágio obrigatório, a fim de que haja um melhor aprendizado, assim, utilizar aulas mais criativas para que os alunos possam assimilar melhor os conteúdos"* – A 18.

A utilização de modelos e a modelagem nas aulas oferecem algumas vantagens, assim como inspira alguns cuidados, e o que pode intensificar os efeitos positivos para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, Rosária (2006, p. 178) destaca que o ensino por modelagem envolve aspectos relacionados não somente ao conhecimento e habilidades de alunos e professores, mas também aspectos relativos às suas ações quando envolvidos em um processo de ensino com estas características. Por isso, destaca a autora, o ideal é que ao invés de apenas apresentar um modelo aos estudantes sejam propostas atividades que os conduzam a aprimorar suas ideias acerca do conhecimento, bem como saber utilizá-las em novas situações.

Conclusão

O ensino de Ciências carece de metodologias que conduzam a um processo de aprendizagem mais eficaz e significativo, capaz de aproximar o conhecimento científico da realidade vivenciada pelo estudante em seu cotidiano. Se o conhecimento produzido no meio escolar não reflete em melhorias ou significados para a vida cotidiana precisa ser repensado. Entre o meio científico e a realidade escolar existem muitas distâncias que devem e podem ter melhoria a partir de um trabalho docente inovador e eficiente.

A atuação docente depende de variáveis que podem ter relação com uma formação consistente e de qualidade dentre tantos outros fatores. Para que o professor possa ser capaz de inovar e buscar melhorias em sua atuação se faz necessária a busca constante pelo conhecimento teórico e metodológico das especificidades de sua área. No

ensino de Ciências as estratégias envolvendo a utilização de *modelos* e *modelagem* pode ser vista como um caminho promissor.

A partir do desenvolvimento deste trabalho fica evidente que a metodologia voltada para o uso de *modelos* e *modelagem* possui características singulares capazes de aproximação entre as teorias científicas e o cotidiano. Cabe ao docente o bom planejamento de sua atuação e a tomada de precauções em relação aos objetivos a serem atingidos, bem como o diagnóstico a respeito dos conhecimentos prévios de seus alunos. O professor deve ter a consciência de que o trabalho com *modelos* e *modelagem* requer um pouco mais de tempo e dedicação que as aulas convencionais, mas que a compensação através de um ensino mais consistente e participativo é promissora e valiosa.

Quando o professor em sua formação inicial vivencia oportunidades didáticas diversificadas e que apresenta resultados positivos, a chance de reproduzir em sua atuação práticas inovadoras pode aumentar. Mesmo sabendo que inovação requer dedicação e disponibilidade de tempo, o professor ao analisar os resultados positivos pode optar por tornar o ensino de Ciências diferente do tradicional a partir da oportunidade já vivenciada em sua formação.

São muitos os desafios que o docente e o ensino de Ciências devem transpor para consolidar uma educação científica de qualidade. O ensino com a utilização de *modelos* e *modelagem* é apenas uma sugestão diante de tantas oportunidades proporcionadas pelo avanço do conhecimento pedagógico e didático.

Referências

ALZATE, Óscar Eugenio Tamayo. **Modelos y Modelización en la Enseñanza y el Aprendizaje de lãs Ciencias.** IX Congresso Internacional sobre Investigaciónen Didática de lasCiencias. Girona, 2013. Disponível em http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/308487/398501. Acessado em: 02/05/2017.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A Importância da Reflexão Sobre a Prática de Ensino para a Formação Docente Inicial em Ciências Biológicas. **Revista Ensaio**, v. 5, n. 2, out., p. 04-12. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUSO, Leandro; CLEMENT, Luiz; PEREIRA, Patrícia Barbosa e ALVES FILHO, José de Pinho. Modelização: uma possibilidade didática no ensino de Biologia. Belo Horizonte: **Revista Ensaio**, v. 15, n. 02, p. 29-44, maio-ago, 2013.

FERREIRA, Louise Brandes Moura; GUIMARÃES, Zara Faria Sobrinha; GUIMARÃES, Eliane Mendes e FRANCO, Ludmila Soares. O papel dos modelos na formação de licenciados em Ciências Biológicas: uma investigação do tipo professor pesquisador**. VI Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p853.pdf . Acesso em 02/05/2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. FERLA, Marcio Ricardo. A Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Genética – Exemplo de Representação de Compactação do DNA Eucarioto. **Arq. Mudi**. Maringá, v. 10(2), p. 35-40, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia.** 2 ed. São Paulo: HARBRA, 1986.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais e formação de professores**. Goiânia: Ceped, 2013. p. 173-18.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22222/pdf_5, acesso em 03 de julho de 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais e formação de professores.** Goiânia: Ceped, 2013. p. 173-187.

MOREIRA, Marco Antonio (2013). **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas – UEPS**. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf. Acesso em 02 de maio de 2017.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá e MENDONÇA, Viviane Melo de. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8639728/7295. Acessado em 13/06/2017.

NASCIMENTO JÚNIOR, Antônio Fernandes; SOUZA, Daniele Cristina de. A Confecção e Apresentação de Material Didático-Pedagógico na Formação de Professores de Biologia: O que diz a Produção Escrita? **VII Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1218.pdf. Acessado em: 02/05/2017.

PAZ, Alfredo Müllen da; ABEGG, Ilse; ALVES FILHO, José Pinho e OLIVEIRA, Vera Lúcia Bahl de. Modelos e Modelizações no Ensino: um estudo da cadeia alimentar. **Revista Ensaio**, v. 08, dez. de 2008.

PIETROCOLA, Maurício. Construção e Realidade: O Realismo Científico de Mário Bunge e o Ensino de Ciências através de Modelos. **Revista Investigações no Ensino de Ciências**, v. 4, n.3, p. 213-227. Florianópolis, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais e formação de professores.** Goiânia: Ceped, 2013. p. 91-106.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gòmez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSÁRIA, Justi. La Enseñanza de Ciencias Basada em la Elaboración de Modelos.**Revista Ensenãnza de Las Ciencias**, v.24, n.2,p. 173-184.2006.

VILHENA, Nariane Quaresma; PONTES, Altem Nascimento; PEREIRA, Andreza Stephanie de Souza; BARBOSA, Camilo Veríssimo de Oliveira e COSTA, Verena Melo da. Modelos didático-pedagógicos: estratégias inovadoras para ensino de biologia. **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia.** Artigo 196. Universidade do Estado do Pará, 2010. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EB/196.pdf. Acessado em: 02/05/2017.

Ilustrações

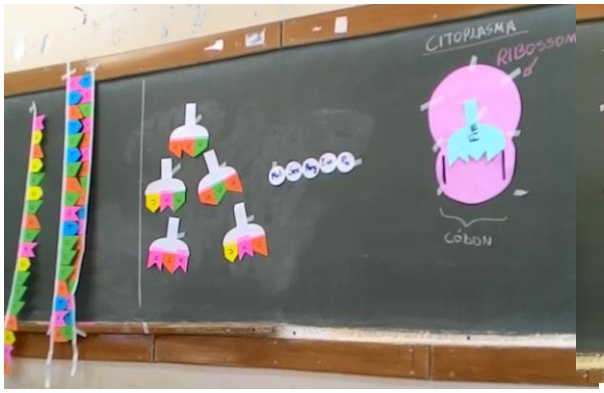


Figura 1: Modelo didático representando as moléculas de DNA, RNA mensageiro, RNA transportador, aminoácidos e ribossomo, 2017.

Fonte: A autora.

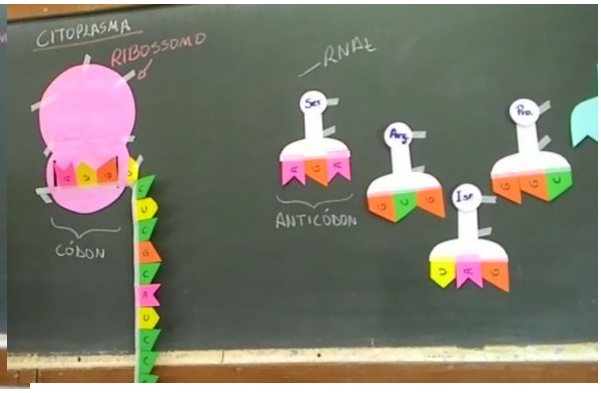


Figura 2: Modelo didático representando o momento da leitura da fita de RNA mensageiro pelo ribossomo na síntese protéica, 2017.

Fonte: A autora.

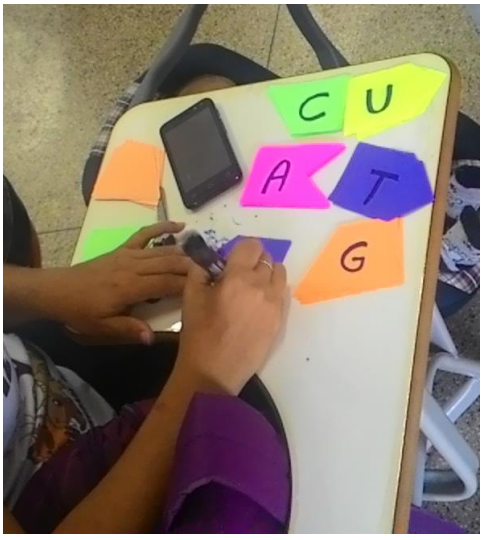


Figura 3: Preparo e confecção de material (bases nitrogenadas) para a modelagem, 2017.

Fonte: A autora

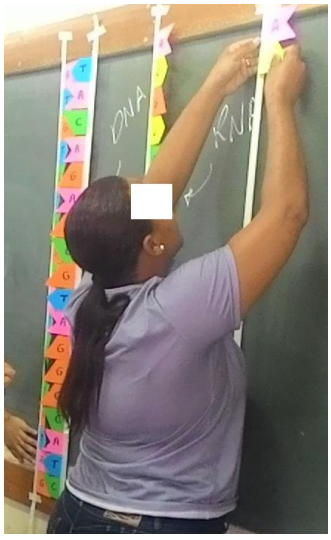


Figura 4: Montagem das moléculas de DNA e RNA mensageiro, 2017.

Fonte: A autora

UMA EXPERIÊNCIA DE HORTA ORGÂNICA NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Júlio César Barreto Moreira[112]
Rodney Haulien Oliveira Viana[113]
Marcos Felipe Gonçalves Maia[114]

RESUMO: A escola pode atuar na formação de indivíduos responsáveis e aptos a colaborar e decidir sobre questões sociais e ambientais, restabelecendo suas relações com o meio onde vivem. A educação ambiental torna-se então uma prática necessária para fortalecer as relações entre seres humanos e ambiente. Esta pesquisa objetivou a implantação e gestão de uma horta na Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello (ETI SUL), em Palmas, Tocantins. Foi utilizado adubo proveniente de compostagem ressaltando a importância da conservação do meio ambiente. Os alunos estiveram presentes no processo de montagem da composteira e da horta com as seguintes etapas: fracionamento de alimentos, revolvimento da composteira, implantação dos canteiros, plantio e rega das hortaliças. Como conclusão apresenta a conscientização dos alunos quanto ao desperdício de alimentos, o uso deste como forma de adubo, manutenção de uma horta, o uso da produção em sua alimentação e a volta do contanto com a terra.

Palavras-chave: Compostagem. Ensino de Biologia. Oficina de Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

O período do surgimento da agricultura e pecuária (12 a 8 mil anos, antes do presente) representa uma ruptura das mais expressivas a que a espécie humana tivera em sua história, passando de nômade-caçador-coletor para sedentário-fazendeiro (SENE, 2009). Com o passar do tempo, esta técnica sofreu muitas modificações, passando a utilizar intensivamente agrotóxicos e fertilizantes, a irrigação, novas variedades genéticas e maquinarias, o que acabou de certa forma agravando a degradação ambiental e a produção de riscos aos seres humanos. A aplicação indiscriminada dos agrotóxicos acarretou inúmeros problemas, tanto para saúde dos aplicadores e dos consumidores, como para o meio ambiente (GARCIA *apud* GIOVANNI, 2002).

Segundo Ruscheinsky (*apud* GIOVANNI, 2002), tudo indica que é indispensável deixar de lado a agricultura convencional e caminhar em direção a uma agricultura mais auto-sustentável e menos agressiva à natureza. A agricultura ecológica

[112] Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: juliofisiobio@gmail.com
[113] Doutor em Botânica (UFV), professor do curso de Ciências Biológicas (UFT). E-mail: Rodney@uft.edu.br
[114] Mestre em Educação (UFT), acadêmico do curso de Ciências Biológicas (UFT). E-mail: marcosmaia@uft.edu.br

apresenta-se como um espaço em construção que pode trazer amplos benefícios para quem produz, para quem consome e para o conjunto do meio ambiente.

Nesse sentido, a Educação Ambiental passa a ter uma relevante importância para o indivíduo, onde é a escola, a principal instituição capaz de colaborar com as tomadas de decisões sobre os problemas da sociedade, transmitindo às crianças e jovens informações, auxiliando nas pesquisas, formando uma comunidade responsável pelo meio social e buscando restabelecer a harmonia entre o ser humano e o ambiente (CARVALHO, 2008).

A educação ambiental e alimentar já faz parte do currículo de muitas escolas de educação infantil e fundamental, mas, na prática, os professores ainda têm dificuldades em lidar com esses temas (MORGADO, 2006). O Ministério da Educação considera importante que se estabeleçam novos modelos educacionais onde integrem saúde, meio ambiente e desenvolvimento comunitário por meio de programas interdisciplinares. Para atingir essas metas a horta escolar, e a relação desta com a participação comunitária, se torna um eixo articulador com ricas possibilidades de atividades pedagógicas (FERNANDES *apud* MORGADO, 2006).

O educador é um intérprete, não apenas porque todos os seres humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele sempre está envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo. O educador ambiental tem que compreender e utilizar das melhores estratégias para atuar sobre os problemas socioambientais e com a participação da comunidade encontrar soluções (CARVALHO, 2008).

O lixo é considerado hoje como um dos grandes problemas socioambientais, e nas escolas também é percebido o descaso e o desperdício dos resíduos orgânicos, sendo necessária uma abordagem precisa da Educação Ambiental voltada para a destinação adequada daqueles, como por exemplo, o uso da compostagem e o resultado final na formação de uma horta.

Implantação e gestão de uma horta sustentável, utilizando a compostagem dos resíduos alimentares da escola, ressaltam a importância da conservação do meio ambiente. A Horta transforma os alunos em produtores de alimentos e é um grande passo no ensino de habilidades importantes para a vida. Na atividade de plantar algo comestível, estará conectando as aos processos e padrões que guiam suas vidas. Esses padrões são o clima, a terra, o crescimento e decomposição de todos os seres vivos.

Estaremos afirmando a importância e valor dos alunos nesse processo e dando a elas fortes razões para que aprendam a usar bem a terra agora e no futuro.

METODOLOGIA

A implantação da horta no projeto de educação ambiental foi realizada na Escola de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, situada no Jardim Aureny III, na cidade de Palmas. A escola está localizada na região sul de Palmas onde atende a um total de um mil e quatrocentos alunos carentes muitas vezes em risco social em tempo integral com nove horas e meia por dia de turno escolar. A escola oferece três refeições diárias acompanhadas por um nutricionista um currículo comum escolar e diversas atividades diversificadas que tem como objetivo a formação integral do aluno a sociedade e a exercer seus direitos e deveres como cidadão.

A escola atende alunos com idades entre seis e dezesseis anos que cursam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental distribuídos em 30 salas planejadas e construídas de acordo com o tipo de atividade a ser desenvolvida pelos 44 professores com dedicação exclusiva a escola.

Para a realização desse projeto foram selecionados apenas os alunos da segunda fase do ensino fundamental compondo um número total de quatrocentos e cinqüenta entre crianças e adolescentes distribuídos em dez turmas.

Para implantação da composteira usou - se: 3m³ de areia, 3 sacos de cimento, 300 tijolos, 20 metros de lona, enxada e pá.

Para implantação da horta usou - se: Enxada, enxadão, picareta, cavadeira, carrinho de mão, tela de arame, estacas de madeira, caixa d água de 500 Litros, mangueira de 0,5 polegadas, regadores, sementes (Alface, Cebolinha, Coentro, Couve Chinês, Couve, Erva Cidreira, Mostarda, Pepino, Pimenta Malagueta, Rúcula, Salsa), terra preta, adubo orgânico.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a escolha do local da construção da horta, definido a utilização de 378,35 m², iniciaram-se as seguintes etapas: Construção da composteira e Implantação da horta.

Construção da composteira

Foi efetivada a construção de um espaço denominado composteira, com quatro compartimentos de alvenaria, sendo: 1,50 cm de comprimento, 1,00 cm de largura e 0,80 cm de altura, sendo que o solo dentro dos compartimentos não foi cimentado, de modo a manter o maior contato íntimo com o solo.

Como matéria prima o resto dos alimentos da escola, foram separados pelas cozinheiras, materiais como: cascas de alimentos não cozidos, além dos resíduos da poda dos jardins foram separadas pelos funcionários responsáveis pela limpeza da escola. Os alunos separados por turmas e horários distintos, por sua vez, recolheram este material, para serem fracionados e depositados posteriormente na composteira. O trabalho realizado por esses alunos contribuiu para a aprendizagem dos mesmos quanto a importância da reciclagem dos resíduos orgânicos produzidos pelo homem que quando abandonados na natureza trazem diversas conseqüências nocivas a humanidade e a própria natureza. A escolha de fracionar o material deve-se o fato de, quanto menor o tamanho e mais diversificado o material, melhor será para o processo de decomposição pelos microrganismos. O revolvimento é importante, especialmente para a aeração do material, que é fonte de oxigênio para os microrganismos que atuam na compostagem. O consumo de oxigênio pelos microrganismos é maior na primeira fase da compostagem. O material foi revirado três vezes por semana, nos primeiros 15 dias, após este período, duas vezes por semana.

Implantação da horta:

Primeiro passo: Construção dos Canteiros

A forma escolhida para a construção dos canteiros foi circular com corredores que se propagam alternadamente entre canteiros e passeios a partir do centro da circunferência para as extremidades, como esses corredores contornam o centro circular eles são responsáveis pela formação dos limites da circunferência apresentando um desenho geométrico conhecido popularmente como mandala.

Uma área de 378,52 m². foi destinada a construção dos canteiros em forma circular. O circulo central, possuirá um raio de 2 m, devido à necessidade de uma caixa d água no centro para irrigação da mandala, os círculos seguintes, terão a medida de 1 m, formando assim: três canteiros de plantio e dois corredores de 1 m de largura cada. Ao todo serão 8 m de raio da horta e 3 canteiros.

Foi realizado o afofamento, preenchimento dos canteiros com terra preta e escavamento dos canteiros por uma pessoa contratada pela escola, por ser um procedimento de trabalho braçal proibido pelo regimento escolar.

Realizou – se uma campanha na escola com a participação de todas as turmas para o recolhimento de garrafas Pet de 2 litros, para serem utilizadas na delimitação dos canteiros da horta, A campanha arrecadou 2.000 garrafas pet objetivando também a reciclagem desse material pelos alunos que reconheceram durante essa campanha a importância do recolhimento dessas garrafas que livres na natureza levam dezenas de anos para se decompor prejudicando seriamente o frágil equilíbrio dos ecossistemas.

Essas garrafas foram preenchidas com água pelos alunos, e foram fixadas a uma profundidade de 20 cm, com as tampas para baixo, na posição vertical.

Segundo passo: Plantio das mudas

Para o plantio das sementes foi escolhido o sistema de plantio direto, com espaçamento aberto, suficientes para um bom crescimento das hortaliças e revolvimento mínimo do solo, segundo anotações de Alcântara e Madeira (2008).

As espécies foram escolhidas pelos alunos das turmas selecionadas após uma pesquisa minuciosa quanto ao clima e a quantidade de incidência solar da região conforme as que melhor se adaptam ao clima tropical, após levantamento das hortaliças mais utilizadas na alimentação escolar.

Foram plantadas as seguintes hortaliças:

- Alface (Americana Grandes Lagos): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 30 x 30 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará entre os 80 – 90 dias.
- Cebolinha (Evergreen Nebuka): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 20 x 20 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará entre os 80 – 100 dias.
- Coentro (Verdão): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 20 x 20 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará entre os 50 - 60 dias.
- Couve (Chinesa Michihilli): a uma profundidade de 1cm, com espaçamento de 50 x 30 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará após 60 dias.
- Couve (Manteiga): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 40 x 40 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará após 60 dias.

- Erva Cidreira (Melissa): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 30 x 30 cm. A colheita se iniciará após 60 dias.
- Mostarda (Lisa Flórida): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 20 x 20 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará após 40 dias.
- Pepino (Verde comprido): a uma profundidade de 1 cm, sendo 4 sementes por cova, com espaçamento de 20 x 20 cm. A colheita se iniciará após 60 dias.
- Pimenta (Malagueta): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 80 x 1,20 cm. A colheita se iniciará entre 100 e 120 dias.
- Rúcula (Cultivada): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 25 x 5 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará após 40 dias.
- Salsa (Lisa): a uma profundidade de 1 cm, com espaçamento de 25 x 5 cm, com posterior raleação. A colheita se iniciará após 70 dias.

Terceiro passo: Irrigação e manutenção

A rega foi feita conforme a espécie e a necessidade de cada hortaliça.

A responsabilidade da irrigação e manutenção da horta foi distribuída de forma que todas as 10 turmas selecionadas participassem uma vez por semana alternadamente em uma das duas atividades. Os alunos nesse período tiveram a oportunidade de reconhecer que a necessidade de manter o meio ambiente limpo e bem cuidado é essencial para o desenvolvimento e manutenção da natureza.

- Alface (Americana Grandes Lagos): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Cebolinha (Evergreen Nebuka): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Coentro (Verdão): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Couve (Chinesa Michihilli): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Couve (Manteiga): até o crescimento rega diária, após a cada três dias.
- Erva Cidreira (Melissa): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Mostarda (Lisa Flórida): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Pepino (Verde comprido): até o crescimento rega diária, após a cada três dias.
- Pimenta (Malagueta): até o crescimento rega diária, após a cada três dias.
- Rúcula (Cultivada): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.
- Salsa (Lisa): sendo feita diariamente pela manhã e tarde.

Problemas e soluções durante o projeto

Foi constatado no uso da composteira que, a altura de 80 cm, é inapropriada para o uso de crianças e adolescentes, sendo a altura ideal de 50 cm.

Devido o começo da atividade de compostagem ter iniciado no mês de fevereiro, período chuvoso, houve acumulo de água em volta dos compartimentos, formando bolsões. O material ficou encharcado surgindo então larvas de moscas. O procedimento para a correção foi à suspensão da alimentação da composteira, uso de camadas de terra e a revira do material três vezes ao dia, durante duas semanas. Ao final deste período, morreram as larvas das moscas, foi equilibrada a umidade do material, retornando após esse período a alimentação do material.

O adubo orgânico apresentou as seguintes características: temperatura inferior a 35º, redução do volume inicial em 1/3; os materiais orgânicos não foram possíveis de serem identificados; facilmente moldável com as mãos; não suja a mão e com cheiro de terra mofada.

Com relação ao trabalho com a horta, esperava- se que, a profundidade de 10 cm da escavação dos canteiros fosse suficiente para fixar as garrafas, porém notou – se que as garrafas não permaneciam na posição vertical. Então foi adotado à profundidade de 20 cm, tendo excelente resultado.

A quantidade de produção e sua utilização na alimentação dos alunos, somente será mensurada a partir do segundo semestre, devido aos processos de cada uma das hortaliças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horta orgânica usando compostagem teve a finalidade de trabalhar a conscientização ambiental dos alunos, que através do uso de restos alimentares produzidos na escola, os quais antes teriam como destino o lixo, torna–se um adubo orgânico que servirá na produção de hortaliças mais saudáveis direto do canteiro para seus pratos.

Os alunos participaram com muito entusiasmo das atividades propostas tanto na horta como também na compostagem, sendo que alguns destes demonstraram preocupação com a produção demasiada de restos alimentares. Os mesmos estão preparando para o segundo semestre uma campanha de conscientização dos seus colegas contra o desperdício alimentar.

Tal aprendizado provavelmente se estenderá aos seus lares, às suas famílias e comunidade onde vivem. Tornando-os agentes transformadores da realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, F.; MADEIRA, N. **Manejo do solo no sistema de produção orgânico de hortaliças.** Brasília: EMBRAPA, 2008.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, M. do C. de A. et al. **Tudo que você precisa saber para ter uma horta.** 2. Ed. Niterói: PESAGRO-RIO, 2007.

GARCIA, R. L. **Educação Ambiental**: uma questão mal colocada. Cadernos CEDES, n° 29, 1991.

GIOVANNI, Patrícia Carla Di, et al. **Educação Ambiental e Construção de Horta Orgânica na Escola:** Um Alerta sobre o Cultivo e o Consumo de Produtos com Agrotóxicos. São Paulo.

MORGADO, Fernanda S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Florianópolis, 2006/1.

RUSCHEINSKY, A. & PADOVANI, Maria R. H. **Do fundamental à educação para a cidadania**. Momento, FURG, n. 11, 1998, p. 9-28

SENE, F.M. **Cada caso, um caso… puro acaso**: os processos de evolução biológica dos seres vivos. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética, 2009. 252p.

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (SRM) E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Lucas Leal Lima de Sousa[115]

RESUMO: Este trabalho surge através de leituras realizadas pelo autor para a escrita da dissertação, como requisito para a conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFT. Objetivamos neste texto compreender o termo inclusão escolar; explicitar o que são as SRM e apontar, através das leituras realizadas, os desafios desse movimento denominado de inclusão. Nosso texto segue uma abordagem qualitativa, e foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica. Os achados da pesquisa bibliográfica serão expostos nos próximos tópicos do nosso artigo, onde aprofundaremos o debate em relação à inclusão de estudantes com NEE nas escolas de ensino regular e, posteriormente, os desafios dessa inclusão. Buscamos compreender que movimento é esse que é denominado de inclusão escolar, pois entendemos que quando compreendemos o que significa a expressão indicada, é possível entendermos também o que ela almeja aplicar na escola, o que se espera que os professores e toda a equipe pedagógica realizem para subsidiar a aprendizagem das pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais, além de atentarmos para as limitações do movimento de educação inclusiva. Os desafios encontrados quando falamos em inclusão escolar, diz respeito a inúmeros fatores que vão desde a formação docente, passando por modelos e propostas curriculares e pedagógicas, até um modelo de sociedade que segrega e exclui.

Palavras – Chaves: Inclusão escolar. Sala de Recursos. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge em meio à leituras realizadas pelo autor para a escrita da dissertação, como proposta de avaliação final no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas/TO. Objetivamos neste texto compreender o termo inclusão escolar; explicitar o que são as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e apontar, através das leituras realizadas, os desafios do movimento denominado inclusão.

O ponto de partida para a nossa discussão é a Constituição Federal de 1988 que, em se tratando de educação, aponta no capítulo III, seção I, artigo 205 o seguinte:

> 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, 1988).

[115] Mestrando em Educação pela UFT. lucassleall91@gmail.com

A Constituição Federal abre um caminho para que se pensasse e se estruturasse as escolas para receberem as crianças com NEE, pois, enfatiza no artigo 205 que a educação é um direito de todos e que esta deve ser garantida pelo Estado e pela família. No artigo 208, o texto da constituição enfatiza o AEE quando aponta que a lei garante "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Neste artigo da referida lei percebemos que este atendimento deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas de ensino regular.

Após a implementação da Constituição de 1988, aconteceram alguns movimentos a nível internacional, que se propuseram a pensar a respeito dos direitos das pessoas com deficiência e que respingaram nas leis que direcionam a educação brasileira. Um desses movimentos foi a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que aconteceu em Salamanca, na Espanha, entre os dias sete e dez de julho, no ano de 1994 tendo como organizadores a UNESCO e o Ministério da Educação da Espanha. Essa reunião se desdobrou em um documento, denominado de Declaração de Salamanca, onde todos os países que participaram do encontro se propuseram a garantir direitos iguais de acesso à educação para todas as pessoas, com deficiência ou não. Angelucci (2002, p. 35) aponta a Declaração de Salamanca como um "verdadeiro divisor de águas, a Declaração resultou de constante jogo de forças entre representantes de mais de noventa e dois governos, que marcavam [...] uma posição contrária à exclusão escolar".

A Declaração fala que ao passo em que se "integra" o estudante com NEE nas escolas de ensino regular, é oportunizado uma igualdade de oportunidades e justifica essa integração da seguinte forma:

> A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo do exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. (BRASIL, p. 23).

Ao passo em que as discussões em torno da inclusão de estudantes com NEE em escolas regulares ganhavam cada vez mais espaço, estava em via de implementação a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. A LDB

pontua no seu capítulo V o que deve ser entendido por educação especial e nos esclarece que esta é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". (BRASIL, 1996).

Observamos que no texto da LDB existe uma espécie de reforço do que já foi estabelecido na Constituição Federal, que é exatamente a questão de que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente em escolas do ensino regular, contudo, há um acréscimo que delimita os estudantes que devem ter acesso à educação especial e nos diz que esse tipo de educação deve ser direcionado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Com a implementação da LDB o número de crianças com necessidades educacionais matriculadas nas escolas regulares cresceu consideravelmente, contudo, cresceu também a incerteza dos professores frente aos desafios de se trabalhar com estudantes que apresentavam NEE. Foi reforçado o direito de acesso à educação a este público, mas não se pensou se as escolas estavam realmente preparadas para recebê-los, se a formação dos professores supriam as lacunas e os subsidiavam com práticas que os possibilitassem desenvolver um trabalho pedagógico que realmente atendesse às demandas destes estudantes.

Foi frente à estas questões que outras Leis, Resoluções e Decretos foram elaborados até que se chegasse ao AEE tal qual conhecemos hoje, como é o caso do Decreto Nº 7.611 do ano de 2011, onde se enfatiza que este atendimento deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o estudante, para que possa recebê-lo, precisa estar matriculado no ensino regular e no atendimento especializado. O Decreto citado, ao referir-se sobre a SRM, no parágrafo 3º, do artigo 5º fala que esse espaço da escola "são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado". (BRASIL, 2011).

Todas estas Leis expõem que é necessário que se adapte as escolas para que possam receber todos os estudantes, dando igualdade de acesso e possibilitando o direito de todos aprenderem de forma igual. Todavia, podemos encontrar alguns estudos que tecem críticas quanto ao AEE ofertado aos estudantes com NEE, como é o caso da dissertação de mestrado de Angelucci, apresentada em 2002, na Universidade de São Paulo, que adentra ao AEE ofertado pelo Estado de São Paulo aos estudantes com alguma deficiência ou necessidade educacional. Em geral, a autora nos leva a fazer uma

análise mais complexa em relação a inclusão de estudantes com NEE e atenta para questões relacionadas ao neoliberalismo e à formação docente.

Nosso texto segue uma abordagem qualitativa, que segundo Prodanov (2013, p. 70) neste tipo de pesquisa "o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão", ou seja, optamos por realizar um estudo a respeito do nosso objeto de pesquisa da dissertação, que é a educação especial, por já termos leituras e afinidade com o tema. Para a escrita do nosso trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (1991, p. 48) "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", além de dissertações e teses. Os achados da pesquisa bibliográfica serão expostos nos próximos tópicos do nosso artigo, onde aprofundaremos o debate em relação à inclusão de estudantes com NEE nas escolas de ensino regular e, posteriormente, os desafios dessa inclusão.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO

Em primeiro lugar, precisamos compreender que movimento é esse que é denominado de inclusão escolar. Quando entendemos o que significa a expressão indicada, é possível entendermos também o que ela almeja aplicar na escola, o que se espera que os professores e toda a equipe pedagógica realizem para subsidiar a aprendizagem das pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais, além de atentarmos para as limitações do movimento de educação inclusiva. O primeiro passo para que essa tão desejada inclusão aconteça, é o fato de que não podemos enxergar a pessoa com NEE como incompetente, incapaz, inválida. Além disso, a inclusão escolar precisa levar em consideração que incluir a pessoa com NEE na escola é algo que vai muito além de recebê-lo na sala de aula regular. Dessa forma, comungamos com o pensamento de Machado (2009, p. 14), quando a autora aponta que:

> A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana. Não está limitada à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Além disso, beneficia a todos os alunos excluídos das escolas regulares e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional

> ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Incluir o estudante com deficiência, ou qualquer outro tipo de limitação, implica em entender que a diferença dele está envolta em contextos tão complexos quanto o próprio processo de ensino – aprendizagem e, que por isso, a escola precisa adaptar-se a essas diferenças, a essas peculiaridades. A escola inclui na medida em que considera a complexidade dos estudantes que a frequentam e a partir de então busca reorganizar a sua proposta pedagógica, o seu espaço, a interação entre o corpo docente, tentando sempre atender as especificidades dos estudantes com NEE. Como afirmam Ferreira e Ferreira (2007, p. 25) "deve-se buscar ir além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem – sucedido na escolarização desses alunos", ou seja, a questão da inclusão da pessoa com NEE na escola deve ser analisada por um espectro que nos permita enxergar algo muito além do acesso à classe comum de ensino, pois, a escola segue um modelo de sociedade imposto por um Estado que segrega e exclui aquele que a este modelo não se enquadra e, é este mesmo Estado que, por meio de políticas educacionais, dita como a escola deve trilhar os seus caminhos.

É importante ressaltarmos que a escola é uma dentre outras tantas instâncias sociais onde os indivíduos devem ter oportunidade de acesso, dessa forma, Goes e Laplane (2007, p. 1) nos dizem que "uma das ideias que contribuem para delimitar o conceito de inclusão é a de que todas as pessoas têm direito à plena participação social. O direito à participação se contrapõe à noção de exclusão e se desdobra em diferentes tipos de inclusão (social, digital e escolar, entre outras)". Além do acesso à escola, é preciso atentarmos para o fato de que as pessoas com deficiência precisam também ter acesso às tecnologias e aos diferentes espaços de interação e de convivência que compõem a nossa sociedade, assim, consideramos válida a busca por pensar a escola dentro de uma sociedade e, que esta sociedade e seus espaços também precisam ser repensados e ressignificados para que possam atender as pessoas com NEE. Todos esses espaços, incluindo a escola, devem estar alinhados para que todos, sem distinção de gênero, raça, religião, ou deficiência, possa ter acesso aos seus serviços.

A inclusão escolar parte do princípio de que todos devem ter acesso à educação e que esta, deve ser assegurada pelo Estado e pela família. O Estado, por meio de

políticas, leis e decretos, como a Constituição e a LDB, por exemplo, assegura o AEE para as pessoas com necessidades especiais, buscando igualar as oportunidades de acesso e permanência na escola. Atualmente este atendimento deve ser ofertado nas SRM, onde estas funcionam como mecanismos pedagógicos que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com NEE.

2.1 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DAS SRM

A perspectiva da inclusão entende que a escola deve se adaptar as necessidades dos estudantes que a frequentam e isso implica dizer que é necessário que o espaço escolar conte com profissionais qualificados para trabalharem com pessoas que apresentam NEE e com determinado currículo e projeto político pedagógico que alcance as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, mudanças estruturais do espaço escolar também precisam acontecer para que ele se torne mais acolhedor e proporcione o desenvolvimento educacional. Conforme pontua Alves (2006, p. 10):

> Além das competências que os professores necessitam para proporcionar uma educação de qualidade para todos, muitas vezes, são necessárias ajudas técnicas ou equipamentos específicos para atender as necessidades educacionais especiais, bem como a atuação conjunta de outros profissionais na promoção da acessibilidade.

É a partir desta questão de adaptação do espaço escolar para receber estudantes com NEE, que trazemos para nossa discussão a questão da SRM, que são espaços adaptados, que contam com equipamentos e profissionais qualificados para realizarem o AEE junto às crianças especiais. As SRM funcionam como mecanismo que pode promover a inclusão do seu público alvo, caso as ações desenvolvidas no seu espaço sejam favoráveis para que isso aconteça. Conforme pontua Alves (2006, p. 13):

> As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realizam o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O professor que atua na sala de recursos conta com a ajuda técnica pedagógica de inúmeros materiais e equipamentos tecnológicos, o que o ajuda a pensar em estratégias que suplemente ou complemente o aprendizado das crianças em suas diversas especificidades. Luna (2015, p. 14) complementa esse pensamento quando nos diz que:

> As salas de recursos multifuncionais se estabelecem como um instrumento para tornar o aprendizado das pessoas com deficiência mais significativo. Esse recurso, se bem aparelhado e estruturado para as necessidades locais, pode fazer a diferença entre o ter a pessoa com deficiência na escola e a inclusão de fato.

Ainda em relação ao tipo de atendimento que se deve oferecer nesse espaço, faz-se necessário pontuarmos que a sala de recursos serve de complementação e/ou suplementação da aprendizagem, dependendo da NEE da criança. A questão do ensino ao público especial fica a cargo dos professores que atuam na sala de aula comum, tendo os professores da SRM que colaborar nesse processo, criando e disponibilizando mecanismos que favoreça a aprendizagem dos estudantes com NEE.

2.1 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Reservamos este espaço no nosso texto para que pudéssemos apontar alguns dos desafios observados por autores como Ferreira e Ferreira (2007); Laplane (2007), onde eles nos explicam que a inclusão escolar exige bastante da escola, o que acaba sobrecarregando o trabalho e a responsabilidade dos professores que trabalham com estudantes que apresentam alguma NEE. Além do mais, os autores no falam que é necessário compreendermos que, apesar de a escola ter um papel fundamental para que as pessoas com algum tipo de deficiência possam participar ativamente na nossa sociedade, se faz necessário que pensemos a escola dentro de um contexto, de um modelo de Estado, que dita regras e parâmetros que podem não garantir uma educação de qualidade para o público alvo da educação especial, logo, para que a inclusão escolar se efetive, é necessário que ensejemos também uma reforma social, para que não apenas a escola, enquanto espaço socialmente constituído, se prepare para receber pessoas com

deficiências ou outros tipos de necessidades, mas também a sociedade e seus espaços como um todo. Como pontua Laplane (2007, p. 14-15):

> A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. O combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido nesse contexto. A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrarem as classes, camadas e grupos hoje excluídos.

Sendo assim, iniciamos nossas considerações neste tópico buscando apontar quais são os desafios da inclusão de pessoas com NEE nas escolas de ensino regular, sustentados por estudos que nos possibilitaram olhar este lado do movimento da educação inclusiva. Segundo Goes e Laplane (2007, p. 2) os desafios encontrados quando falamos em inclusão escolar, diz respeito a inúmeros fatores que vão desde a formação docente, passando por modelos e propostas curriculares e pedagógicas, até um modelo de sociedade que segrega e exclui. Nas palavras das autoras:

> As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais.

Percebemos que a inclusão escolar deixa lacunas abertas em diferentes aspectos que exige que nós as analisemos para que, assim, possamos repensar a atual proposta de educação inclusiva. Laplane (2007, p. 5) também aponta alguns desafios referentes à inclusão quando nos fala que "*a educação para todos* não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros". Essa

citação também nos convida a fazer uma análise de políticas educacionais e sociais e já nos alerta que para que a escola seja inclusiva, a sociedade em geral também precisa está alinhada a esta questão.

Em relação à escola, observamos que hoje, um dos seus objetivos é fazer com que os estudantes adquiram inúmeras habilidades/competências para que possam ter condições de ingressar no mercado de trabalho e de conviver e interagir nos diferentes espaços que compõem nossa sociedade, as tecnologias ajudam as escolas nesse sentido, subsidiando o processo de ensino-aprendizagem, onde, as crianças e os jovens tem, cada vez mais as práticas pedagógicas, utilizadas pelos seus professores, mescladas pelo uso de aparatos tecnológicos que também é uma tendência do mercado e do mundo globalizado. Contudo, Laplane (2007 p. 10) nos explica que:

> Uma escola que delineia as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica e que trabalha no intuito de padronizar essas aquisições verá recrudescer os problemas decorrentes da heterogeneidade de uma população diversa que por diferentes motivos (valores culturais diferentes dos proclamados pela escola, condições socioeconômicas, deficiência física, mental ou sensorial) não consegue atingir os objetivos propostos.

Sabemos que há riscos quando a escola objetiva fazer com que seus estudantes adquiram habilidades tais que, dependendo da realidade destes estudantes, não será possível, ou pelo menos, não será tão fácil para que eles as adquiram. O que os deixarão numa condição inferior aos demais estudantes, considerados “normais” e que atendem ao padrão social e escolar. Muitos dos estudantes que chegam às escolas vêm de uma realidade bastante peculiar, onde as famílias não tem uma certa base de conhecimentos que ajude a escola no processo de ensino, outros, são diagnosticados com algum tipo de NEE o que requer um trabalho pedagógico diferenciado e, que a avaliação do desempenho e do desenvolvimento deve ser diferenciado, o que nos faz pensar que habilidades e competências são essas que só devem preparar para o mercado de trabalho e que apenas uma parte dos estudantes consegue adquiri-las. Se assim for, as pessoas com deficiências e necessidades especiais já estarão fadadas ao fracasso, não só escolar, mas também social, pois, eles serão sempre responsabilizados por não adequarem-se aos

padrões impostos pela sociedade. Logo, entendemos que "a realidade escolar [...] é pouco receptiva aos alunos, de modo geral. Falantes, agitados, apáticos, com dificuldades de aprendizagem ou deficientes, todos sofrem as consequências de uma escola que não se orienta pelo princípio da aceitação das diferenças" (ANGELUCCI, 2002, p. 126).

Sabemos que a partir da Constituição de 1988, passou-se, no Brasil, a discutir com mais frequência questões relacionadas ao acesso das pessoas com deficiência, em escolas preferencialmente de ensino regular. Após a constituição, a LDB nº 9.394, começou a direcionar a educação no nosso país, reservando um dos seus artigos para estabelecer alguns critérios que deveriam compor a educação especial e o atendimento educacional especializado às pessoas NEE. Todas as leis, resoluções e decretos que tratam sobre a educação das pessoas com necessidades especiais, ajudaram a garantir o acesso desse público nas escolas de ensino regular, tanto público quanto privado, contudo, o que podemos observar é que, em geral, essa oportunidade de acesso, nem sempre, significa qualidade de ensino. É o que nos mostra Ferreira e Ferreira (2007, p. 24):

> Em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromisso governamentais no âmbito internacional.

Ou seja, a preocupação do governo com as políticas educacionais direcionadas às pessoas com NEE, muitas vezes parece está mais interessada em dados estatísticos devido a compromissos firmados pelo Brasil com órgãos internacionais, ficando assim, a qualidade da educação ofertada ao público alvo do AEE (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – tgd – altas habilidades e superdotação, segundo a LDB), em segundo plano. Como nos explica Ferreira e Ferreira (2007, p. 24):

> Ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização

> das Nações Unidas (ONU) / Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

Os texto legais apontam para uma educação capaz de receber a todos, dando igualdade de acesso e de desenvolvimento à uma educação de qualidade. Contudo, como já afirmamos, existe uma vontade política no nosso país muito mais focada em apresentar números do que qualidade de ensino para as pessoas com NEE. Uma educação de qualidade para estudantes com deficiência exige uma reforma na escola e na sociedade como propõe a educação inclusiva, todavia:

> A vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preterida pela opção por políticas que, a um custo que não exige ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que têm sido compensatórias ou orientadas para ações que possam mostrar números indicativos de maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 33).

É como se o poder público permitisse o acesso aos bens sociais para a população de baixa renda e, também para as pessoas com deficiência ou NEE, em pequenas doses. Boneti (2006, p. 204) nos explica o seguinte:

> O sentido atribuído a esta noção, tanto na academia quanto pelas chamadas políticas públicas de inclusão, é de uma ação compensatória, sugerindo ser 'normal' a desigualdade e a pobreza. Sugere a ideia da existência de um único projeto social, o da classe dominante, e esta classe guarda consigo o direito do controle do acesso aos bens sociais, aos serviços, ao conhecimento socialmente produzido, etc.

Essas ações compensatórias não dão conta de garantir uma educação que de fato desenvolva habilidades que igualem as pessoas com NEE aos demais estudantes considerados normais. O simples acesso à escola e à sala de aula regular não é sinônimo

de inclusão, o que faz com que este acesso seja cheio de limitações e de ausência de práticas pedagógicas significativas. Não é incomum encontrarmos crianças com deficiência nas salas regulares de ensino realizando atividades de pintura, de colagem, ou simplesmente observando os demais estudantes envolvidos em outras tarefas. Não estamos aqui culpando o professor da sala de aula comum, pois sabemos que, em geral, sua formação inicial não foi suficiente para que o subsidiasse com práticas que o ajudassem no trato com esse público, sabemos também que ele é vítima de um sistema que não oportuniza condições de trabalho, valorização profissional, programas de formação continuada que os auxiliem no trabalho com os estudantes diagnosticados com NEE. Ferreira e Ferreira (2007, p. 38) falam que "a formação inicial, assim como as práticas posteriores, se desenvolveu na linha de se estabelecer uma educação para um conjunto idealizado de alunos que aprende, acompanhado da exclusão do 'diferente'".

Dessa forma, as ações pedagógicas desenvolvidas com estudante que apresentam NEE, tem um caráter apenas suplementar, sem se importar de fato com a aprendizagem destes que são incluídos e, ao mesmo tempo excluídos nas nossas escolas. Como nos explicam Ferreira e Ferreira, (2007, p. 34):

> Destaca-se assim, nessa trama que constitui o contexto em que deve ocorrer a inclusão escolar de alunos com deficiência, a possibilidade de a eles ser reservado um espaço apenas suplementar, dentro das modalidades educacionais do sistema nacional de ensino, principalmente no caso de aluno com acentuadas dificuldades para aprender.

É um desafio também a ser superado a questão de que os profissionais que atuam na escola pensem que a inclusão na escola de ensino regular tem um caráter apenas de socialização da pessoa com deficiência com as outras pessoas consideradas normais. É como se o objetivo da inclusão escolar estivesse restrito apenas à socialização destas pessoas. Os docentes, a equipe gestora e os estudantes dos cursos de formação docente precisam passar a compreender que a função da escola, para estudantes com deficiência ou não, é o ensino-aprendizagem, algo que vai muito além

da questão da socialização, que também deve acontecer, mas não como objetivo primeiro. Ferreira e Ferreira nos esclarecem essa afirmativa da seguinte forma:

> Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas 'socializar' o aluno com deficiência e para que não possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada.

Ou seja, a educação direcionada às pessoas com deficiências e com necessidades especiais deve ter os mesmos objetivos que a educação direcionada às pessoas consideradas normais. Deve haver a mesma preocupação com a questão da interação, com a aquisição dos conhecimentos escolares e com o seu desenvolvimento.

Dessa forma, percebemos que o projeto de uma escola inclusiva no Brasil ainda precisa superar desafios que estão relacionados a inúmeros aspectos nas nossas escolas regulares. Buscamos traçar alguns desses desafios que vão desde a formação docente, até a organização da proposta curricular da escola. Não desconsideramos o trabalho até então realizado com o público alvo da educação especial, contudo, apontamos que este pode ser melhorado dando de fato oportunidade de aprendizagem ao grande número de crianças e jovens com algum tipo de necessidade especial que frequentam as escolas de ensino regular. Ferreira e Ferreira (2007, p. 44) nos diz que a escola está enfrentando "inúmeros desafios, uma vez que a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais estes sistemas pouco ou nada faziam". O caminho para uma educação inclusiva está sendo construído gradativamente, mas, até lá, é necessário que nos mantenhamos sempre atentos e dispostos a refletir sobre os processos de ensino destinados as pessoas com deficiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso texto buscou chamar a atenção para as questões relacionadas à inclusão escolar das pessoas com NEE. Alertamos para o fato de que, é necessário ponderarmos esse discurso, sob o risco de não se perceber que existem fatores extraescolares que podem ou não contribuir com o processo de ensino – aprendizagem das pessoas com deficiência ou com algum outro tipo de necessidade especial.

Foi possível perceber que, sim, a escola é de fundamental importância no apoio à pessoa com NEE, contudo, este espaço socialmente constituído, que tem como objetivo o ensino-aprendizagem de todos, não é a única responsável pela inserção das pessoas na sociedade. Ao percebermos isso, podemos tirar um peso enorme, que se constitui em forma de cobranças que vem de todos os lados, de cima das costas dos professores gestores, coordenadores e etc. Essa afirmativa não tira a responsabilidade da escola nesse processo, apenas aponta um novo caminho que nos possibilita perceber a escola dentro de contextos também complexos que precisam adequar-se aos preceitos inclusivos. Ferreira e Ferreira (2007, p. 44-45) falam que:

> Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e interações significativas.

Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir com os debates em torno da escola, visando repensar as políticas e estratégias para que possamos, de fato, alcançar um educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 36.

ANGELUCCI, Carla Bianca. **UMA INCLUSÃO NADA ESPECIAL**: Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BONETI, Lindomar Wessler. **Exclusão e Inclusão Social**: teoria e método. Disponível em: file:///C:/Users/Lucas/Downloads/1117-4589-1-PB.pdf . Acesso em: 08/07/2017.

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

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Lei Federal Nº 9394 de 20 de Dezembro. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 26/07/2017.

_____. Presidência da república. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7611, de 17 de Novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 26/07/2017.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, n. 8, pp. 21-27.

DUBET, François. **A ESCOLA E A EXCLUSÃO.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf . Acesso em: 08/07/2017.

FERREIRA, Cecília Carareto Ferreira; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Friszman de Laplane (orgs.) – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizsman de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas Para Uma Análise dos Discurso Sobre Inclusão Escolar. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Friszman de Laplane (orgs.) – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. – 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TRATAMENTO DE UMA SITUAÇÃO PROBLEMA COM USO DE UMA METODOLOGIA MATRICIAL COMO FAVORECEDORA DA APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA

Katia Dias Ferreiro RIBEIRO[116]
Andreia Cristina Rodrigues TREVISAN[117]
Eberson Paulo TREVISAN[118]

RESUMO: O texto aqui apresentado, decorrente de uma experiência de pesquisa e docência na formação docente, apresenta uma análise na qual busca compreender a potencialidade pedagógica que uma metodologia participativa baseada na construção coletiva de matrizes tem na aprendizagem de conhecimento para a docência por professores de Ciências Naturais e Matemática em formação inicial ao se empenharem no desvelamento de uma situação real e controversa que faz parte da experiência vivencial dos sujeitos. Entendemos aqui que a aprendizagem ocorre quando há aquisição e mudança de conhecimento mediada pelos formadores e por ferramentas materiais e simbólicas. Iniciamos analisando produções textuais dos professores em formação e apresentando o entendimento dos sujeitos sobre o posicionamento de especialistas sobre o assunto tratado, as implicações sociais e ambientais sobre a utilização de agrotóxicos na cultura da soja no norte do Mato Grosso, e depois, analisando a construção das matrizes, refletimos como ressignificam seus conhecimentos para dar respostas às questões postas. O foco da avaliação está na interpretação daquilo que os participantes externaram, dessa forma nos apropriamos da Análise de Conteúdo (AC) para se chegar na interpretação do fenômeno. Na conclusão enuncia-se que o trabalho possibilitou a mobilização e construção de conhecimentos relacionados à área Ciências da Natureza. Percebe-se ainda que os participantes tomam consciência da complexidade do fenômeno estudado, têm oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, há a promoção de engajamento e comprometimento com o grupo e a vivência permitiu o questionamento dos conhecimentos prévios. Aqui é apresentada uma situação pontual, porém interessante se mostra o estabelecimento de práticas pedagógicas e a incorporação de espaços formativos em que as instituições de formação pudessem trabalhar de forma sistemática na perspectiva de formar sujeitos que dominem os conhecimentos profissionais e também adquiram autonomia intelectual para compreender e interferir na realidade por meio de suas ações pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Formação de professores; conhecimentos para a docência; metodologia matricial.

INTRODUÇÃO

[116] Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop – katiadfr2@hotmail.com

[117] Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop – andreiacr@gmail.com

[118] Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop – eberson76@gmail.com

Este estudo traz reflexões acerca de uma ação formativa elaborada para promover a construção e mobilização de conhecimento do conteúdo, assim denominado por Shulman (1986, 1987) e Garcia (1999) e compreendido com Carvalho e Gil-Pérez (2011) ao analisarem as necessidades formativas do professor de Ciências, apontando "o conhecer a matéria a ser ensinada" como uma dessas necessidades, a partir da problematização de uma questão social. Mais informações sobre a ação formativa podem ser encontradas em Ribeiro (2016).

Entre as motivações que desencadearam a pesquisa está a constante preocupação sobre a apropriação de conhecimentos do conteúdo por parte dos professores em formação, tido como um conhecimento importante para se exercer a profissão docente. Para além disso, há a preocupação com a formação de profissionais da educação que se constituam como sujeitos que interfiram e melhorem o mundo em que vivem. Nesse sentido, buscamos compreender a potencialidade pedagógica que uma metodologia baseada na construção coletiva de matrizes tem para mobilização e construção de conhecimento do conteúdo por professores em formação de Ciências Naturais e Matemática ao se empenharem no desvelamento de uma situação real e controversa que faz parte da experiência vivencial dos sujeitos.

Há consenso quanto à importância do bom conhecimento da matéria a ser ensinada e isso implica conhecimentos profissionais diversos, como indicado por Carvalho e Gil-Pérez (2011). Entende-se ainda a necessidade de tomar nosso ensino mais "sujo", como sugere Chassot (2001) e de favorecer o letramento científico entendido com Santos (2007, 2008) e Santos e Mortimer (2001).

Esse tipo de proposta educativa exige modos pedagógicos comprometidos com a promoção de uma educação que serve à libertação, contrária a uma educação bancária, dissertadora, narradora, que serve à dominação, na qual um sujeito – o narrador, o doador do saber – deposita, transfere, transmite para os educandos – ouvintes – conteúdos desconectados da totalidade e os conduz à memorização mecânica desses conteúdos (FREIRE, 2014b) sinalizando uma forma de conceber o ensino que oportunize que os sujeitos da aprendizagem se mobilizem para chegar ao conhecimento e intervenção em uma realidade.

Pelos pressupostos freireanos (FREIRE, 2014b; 2014c), a educação libertadora, problematizadora, é um ato cognoscente, exige a superação da contradição educador educando, valoriza a dialogicidade. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, é práxis que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para

transformá-lo. Dessa forma, a educação deve ser intencionalmente trabalhada para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos, construída pela participação coletiva e democrática.

Assim considerando, atemo-nos em refletir sobre a possiblidade de aprendizagem de conhecimentos para a docência, o envolvimento do futuro professor em seu processo formativo e o desenvolvimento da capacidade de posicionamento frente a situações problemas por meio de uma metodologia matricial e dessa forma subsidiar tessitura de proposições sobre a formação docente.

A situação problema aqui utilizada é construída alicerçada na discussão entre dois especialistas com posicionamentos diferentes em relação à utilização de agrotóxicos e o caso da contaminação do leite materno de nutrizes da cidade de Lucas do Rio Verde, município do norte do estado do Mato Grosso que se destaca no cenário agrícola pela expressiva produção de grãos, principalmente soja. Esse evento foi divulgado em uma pesquisa realizada na região (PALMA, 2011). Essa realidade faz parte da vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os embates em torno da utilização de agrotóxicos surgem, em geral, diante da defesa da necessária utilização desses insumos para a produção agrícola garantindo o desenvolvimento das regiões e do país e dos males que podem causar. Essa discussão é comum entre especialistas e, com alguma frequência, é trazida para a sociedade que, em geral, tem que se contentar com as impressões transmitidas pelos meios de comunicação e conviver sem vislumbrar possibilidades de intervenção e sem conhecimentos para participar de discussão em defesa de um ou outro posicionamento.

Esse assunto se configura como um problema aberto, que envolve vários problemas interdependentes e que, para seu entendimento, são necessários conhecimentos diversos, entre eles o conhecimento científico, e capacidade de pensamento para ler e interpretar as informações por vezes complexas e contraditórias. Reconhece-se, portanto que não pode ser resolvido apenas com uma base técnica (REIS, 2013), porque estão envolvidas outras dimensões, tais como pressões sociais, interesses políticos, questões financeiras entre outros.

Essa questão foi posta a um grupo professores de Ciências Naturais e Matemática em formação inicial. Diante dos propósitos formativos pretendidos, a mobilização e construção de conhecimentos do conteúdo, entendemos a necessidade de utilizar uma metodologia participativa de forma que os envolvidos no processo educativo interagissem e se constituíssem como sujeitos, apropriamo-nos então da

proposta de construção de matrizes apresentada por Medina e Santos (1999), a qual faz parte do método Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento (PROPACC). O método fundamenta-se numa concepção construtivista da aprendizagem, considerando os conceitos prévios dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que constroem seus conhecimentos a partir de suas experiências, na procura das mudanças conceituais e na concepção do ensino como transformação e evolução gradativa.

Com essa orientação, planejou-se a estruturação de quatro matrizes inter-relacionadas, as quais foram construídas pelos participantes de uma ação formativa. A metodologia matricial é entendida aqui como uma metodologia participativa permitindo a articulação de conhecimentos e ações favorecendo que os participantes sejam sujeitos de sua aprendizagem.

As atividades foram desenvolvidas com 20 estudantes de Licenciatura de Ciências Naturais e Matemática (LCNM), aqui denominados professores em formação, curso ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus universitário de Sinop (CUS), o qual forma professores de Ciências Naturais e Matemática para o ensino fundamental e de Física, Matemática e Química para o ensino médio, conforme habilitação escolhida no ingresso ao curso. Para fins de organização, cada participante foi designado pela letra E seguida de um número, por exemplo E01.

CONHECIMENTOS EXPLICITADOS NA ANÁLISE DE UM DISCURSO ENTRE ESPECIALISTAS

Antes de adentrarmos especificadamente no trabalho com as matrizes no desvelamento de uma realidade, percebe-se necessário expor o entendimento dos sujeitos sobre os posicionamentos de especialistas no assunto tratado.

Em um momento anterior ao que se deu a construção das matrizes, foi solicitado aos professores em formação que analisassem a discussão citada anteriormente entre dois profissionais sobre o uso de agrotóxicos na produção de soja. As contradições estabelecidas nessa discussão é que sustentam todas as atividades na ação formativa, inclusive a construção das matrizes. Inicia-se o processo questionando para os professores em formação o seguinte: *você consegue apontar conhecimentos científicos que poderiam ser utilizados para explicar o posicionamento de cada personagem?* A resposta a essa questão foi registrada em um diário reflexivo dos

professores em formação, instrumento construído para o registro das atividades e das reflexões realizadas de forma informal, e foi também discutida em grupo e socializada.

As análises individuais são as mais variadas, mas uma boa parte (quase 50%) dos participantes que responderam a essa questão dizem que não conseguem apontar ou não demonstram a necessidade de nenhum conhecimento científico (E03, E05, E06, E08, E10, E14, E17, E20), para explicar o posicionamento dos profissionais. O participante E12 reconhece essa necessidade, mas nada aponta.

Há os que colocam conhecimentos bem genéricos, tais como conhecimentos biológicos (E01), conhecimentos sobre leis e questões climáticas (E02). O participante E07 foi mais específico ao sugerir ser necessário conhecer *os efeitos no corpo humano de certos elementos presentes nos agrotóxicos*. Por sua vez, E15 aponta como necessário o conhecimento da *composição e ação dos componentes em relação ao solo, água e ar* e conhecimentos sobre métodos analíticos. Já E13 aponta como essencial o conhecimento sobre o corpo humano, meio ambiente e cultivo agrícola. Os participantes E04, E09, E11, E16 e E18 não responderam a essa questão e E19 não entregou o diário.

Após analisar individualmente as questões, os participantes foram organizados em quatro grupos para apresentar suas respostas aos pares, debatê-las e socializá-las para o grande grupo. A seguir trazemos alguns trechos da socialização:

> *Se a gente tem um conhecimento científico sobre o assunto, a gente consegue dizer sobre como acontece o assunto. Então é necessário conhecimento* (grupo 1).
>
> *A gente acredita que não temos conhecimento científico para dizer alguma coisa, mas a gente sentiu falta dos cientistas, no caso do professor e médico explicar como essa contaminação afeta nossa saúde. O agrônomo não comentou o que isso [agrotóxicos] causa para a planta, para o solo. Ele simplesmente defendeu, falou que estava em análise, mas não deu nenhuma resposta específica também (grupo 2).*
>
> *A gente acredita que seria bom ter um conhecimento prévio sobre ciências, mas como a sociedade não tem ela pode usar essas pessoas como seus interlocutores e através disso, ela pode criar uma ideia do assunto. Isso é o mais importante, aprender com eles, usar eles como interlocutores enquanto você não tem conhecimento suficiente para produzir uma certa opinião e com o tempo aprendendo com eles, você cria a sua própria opinião para expor (grupo 3).*
>
> *Pegando o ponto de vista de cada um, para o médico, as questões biológicas, o que comprova a contaminação do leite, porque ele tem o conhecimento dele, na visão fisiológica e humana. Ele conseguiu visualizar isso pelo conhecimento dele. Porque se nós fossemos lá*

> *visualizar, nós não conseguiríamos. Para o agrônomo, ele tinha conhecimento geral sobre fatores que afetam a produção agrícola no Brasil e outras regiões do mundo para justificar o uso de agrotóxicos aqui (grupo 4).*

Após a conversa, os grupos concordaram que havia necessidade de conhecimento científico para um melhor entendimento das posições dos profissionais e reconheceram que não tinham conhecimento suficiente para esse entendimento. Devemos levar em consideração que os profissionais que participaram do debate estavam, de alguma forma, envolvidos em estudos sobre o assunto e assim apresentavam domínio de conhecimento, porém não foram identificadas pelos professores em formação ferramentas conceituais que os auxiliassem no entendimento das elaborações apresentadas.

Há uma crítica da não participação da sociedade, de forma expressiva, nas decisões relacionadas aos danos ambientais e à saúde pública causados pelo uso de agrotóxico. Além da falta de informação ou informações devido a determinados interesses, a falta de conhecimentos científicos pode ser impedimento dessa participação.

Chama-nos a atenção para a colocação do grupo 3 ao falar que *mas como a sociedade não tem* [conhecimento] *ela pode usar essas pessoas como seus interlocutores*. Na continuação, o grupo ressalta a relação entre conhecimento e formação de opinião e destaca uma certa importância dada a esses especialistas ao dizerem ser útil *usar eles como interlocutores enquanto você não tem conhecimento suficiente para produzir uma certa opinião e com o tempo, aprendendo com eles, você cria a sua própria opinião para expor*. Entretanto, Cross e Price (2002) alertam para o fato de que a influência dos especialistas se configura como uma ameaça para a sociedade democrática causando dificuldade da participação dos cidadãos no debate e tomada de decisão em questões controversas. É necessário sondar os interesses que sustentam a opinião dos especialistas, pois seus julgamentos podem ser influenciados por diversos fatores políticos, sociais, econômicos, entre outros. Um dos inibidores para a participação do público em geral é a autoridade assumida por quem detém a "verdade". Aponta-se também que a linguagem da ciência cria barreiras para a participação popular, delimitando quem pode e quem não pode falar com autoridade de ciências.

Essas questões postas conduzem-nos a fazer perguntas importantes sobre o ensino de Ciências tais como “para que se ensina e aprende ciências?”, “com qual interesse se ensina ciências na escola?”, “O que se deve ensinar de ciências?”. É de extrema importância, pelo que é defendido pela literatura e até pelo entendimento do grupo, a promoção de um letramento científico e tecnológico por meio do ensino de Ciências de forma a conduzir o aluno a usar o conhecimento científico e tecnológico na solução de problemas cotidianos (cf. SANTOS; MORTIMER, 2001).

Chassot (2001, 2007) ressalta a importância da alfabetização científica (ou letramento científico como escolhemos aqui utilizar), pois se configura como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. Um analfabeto científico tem dificultada e limitada sua leitura do universo e não fazendo essa leitura torna-se difícil interferir.

Acreditamos que os conhecimentos tratados em um curso de licenciatura com uma proposta interdisciplinar como o curso que os professores em formação participam, sejam auxiliadores para o entendimento da controvérsia apresentada no embate entre os dois especialistas. Nesse primeiro momento, com os textos aqui utilizados, verifica-se a importância dada ao conhecimento científico, apesar disso não há, nas observações dos professores em formação, nenhum aprofundamento nesses conhecimentos, como também não existe relação entre o que estudam no curso e o entendimento dessa realidade. Diante desses incômodos, propõe-se o tratamento da situação problema por meio de um procedimento matricial.

A CONSTRUÇÃO DE MATRIZES: RESSIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Passamos à exploração das matrizes, pois sua construção nos possibilitou entender como os professores em formação mobilizaram, construíram e ainda ressignificaram seus conhecimentos científicos para compreender as questões postas. Os trabalhos eram realizados ou por pequenos grupos ou por todo o conjunto de participantes de acordo com a característica da atividade e objetivos estabelecidos.

A matriz 1 se configura como a análise e diagnóstico de problemas socioambientais, considerando os níveis global, nacional, regional e local (norte do Mato Grosso) por meio da qual os grupos poderiam refletir sobre a problemática socioambiental, próxima e distante, relacionada ao uso inadequado de agrotóxicos

devendo estabelecer relações entre elas. Cada um dos níveis representa uma coluna na matriz 1 de um total de quatro colunas.

Medina e Santos (1999) nos orientam sobre a formulação do problema da seguinte maneira: 1) formular os problemas socioambientais como uma condição negativa que se deseja superar; 2) incorporar que um problema não é necessariamente uma ausência de solução, mas sim um estado negativo existente.

Os participantes, organizados em grupos, deveriam realizar um planejamento para a construção da matriz. Foi solicitado pela professora formadora, uma das autoras desse texto, que os professores em formação, no início da estruturação da matriz, lessem e analisassem o texto intitulado "Uso de agrotóxicos na produção de soja do Estado de Mato Grosso: um estudo preliminar de riscos ocupacionais e ambientais" (BELO et al., 2012) e ainda, apresentassem pelo menos uma obra estudada que subsidiasse a construção da matriz. Sobre a obra pesquisada, os grupos deveriam elaborar um material com as informações a seguir: referência do material analisado, descrição do que é abordado na material e informações contidas no material que auxiliam na construção da Matriz 1.

De posse das matrizes de todos os grupos, as quais foram socializadas para análise crítica de todos os participantes, a professora formadora fez uma análise e organizou uma matriz representativa de todos os grupos a qual foi disponibilizado para que coletivamente fosse analisada e redigida uma versão final.

É importante identificar os problemas em todos os níveis e tentar interconectá-los até mesmo para identificar a influência de nossas ações e o que pode influenciá-las em uma dimensão mais ampla, auxiliando na construção de uma cidadania planetária, mas é compreensível que os participantes tenham facilidade em identificar e se sensibilizar com problemas de seu entorno, não sendo isso um fator negativo, pois já não se pode falar em cidadania planetária sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. A vivência na região norte do estado do Mato Grosso bem como os textos analisados favorecem essa aproximação.

Apesar de listar na Matriz 1 os problemas de nível global, nacional, estadual e local, faz-se aqui a opção de, na Matriz 2, analisar e listar as potencialidades referentes à região norte do Estado de Mato Grosso. Dever-se-ia formular as potencialidades ambientais e/ou educativas como uma situação virtual positiva que existe, que se deseja manter, ou que se pretende construir. Originalmente a Matriz 2 era composta de quatro

colunas nas quais deveriam ser apresentadas as potencialidades a nível global, nacional, estadual e local.

Na terceira matriz são identificados os problemas relacionados à realidade local e levantadas as possíveis soluções a esses problemas, a elaboração de questões sobre os problemas apontados e as possíveis respostas a essas questões, sendo composta então de quatro colunas. O levantamento das questões facilita a seleção dos instrumentos conceituais e metodológicos mais adequados para sua resolução e permitem a progressão na interpretação e domínio das ferramentas disciplinares que se configuram como meio de intervir e interpretar a realidade.

Dos problemas listados pelos participantes, elegeram-se dois (contaminação do meio ambiente e contaminação dos seres humanos) por compor uma síntese de todos os problemas apresentados. Como pontuado por Zabala (2002), a seleção de questões é uma limitação para a compreensão da realidade, contudo se configura como uma interessante estratégia educativa. A escolha das questões também representa um momento de acordos coletivos sobre o que se pretende saber.

A elaboração da terceira matriz foi realizada com a contribuição de todos os participantes. Um deles foi escolhido como redator e, conforme as dúvidas iam surgindo e sendo discutidas, elaborava-se a questão e essa era escrita na Matriz.

A última coluna da Matriz, que corresponde às possíveis respostas às perguntas formuladas pelo grupo, não foi preenchida. O fator mais importante que influenciou no não preenchimento dessa coluna foi a percepção de que as respostas que tinham para os problemas eram superficiais, não suficientes e que sozinhos e sem uma pesquisa não eram capazes de formulá-las.

Como no trabalho desenvolvido por Souza (2016) com professores atuantes em cursos técnicos em Agropecuária e áreas afins, os professores em formação apresentaram como proposta de soluções, medidas preventivas tais como: aumento de fiscalização na comercialização e uso de agrotóxicos bem como das pulverizações aéreas; utilização de agrotóxicos menos tóxicos, retirada do comércio de agrotóxicos proibidos e capacitação dos trabalhadores rurais. Esse pensamento "pressupõe que as probabilidades dos impactos sejam conhecidas e busquem por modos de não ultrapassar os valores limites fixados por elas" (p. 195), posicionamento criticado pela autora já que demonstra a crença no uso seguro de agrotóxicos e nos princípios que buscam quantificar os perigos associando-os a limites aceitáveis de valores (paradigma do risco). Ressalta-se que, como professores em formação, o grupo está atento à

importância da educação ao identificarem a necessidade de elaboração e execução de projetos educativos nas escolas.

Das questões listadas, o grupo escolheu quatro (4) para estudo: 1) todos os agrotóxicos têm a mesma toxicidade? Se não, como se diferenciam; 2) Como se dá a ação dos agrotóxicos no solo, na água e no ar? E nas plantas? Quais os mecanismos de contaminação?; 3) Quais os fatores físicos e químicos influenciam a volatilidade dos agrotóxicos favorecendo a contaminação do ar?; 4) Qual o processo bioquímico de ação dos agrotóxicos no organismo humano? Por que é bioacumulativo?

Na quarta matriz (Matriz do currículo), estabelece-se uma relação entre os problemas e potencialidades locais e os componentes curriculares do curso de LCNM, identificando, dentro desses componentes os instrumentos conceituais e metodológicos que podem auxiliar no entendimento e estruturação de resposta aos problemas colocados. Sendo assim, a matriz é composta por quatro colunas: problemas locais, relações com as disciplinas do currículo de LCNM, identificação dos instrumentos conceituais e possíveis metodologias para o tratamento do assunto.

Para o preenchimento da terceira coluna da Matriz do currículo (identificação dos instrumentos conceituais) os professores em formação consultaram os professores dos componentes curriculares citadas na segunda coluna (Relação com as disciplinas do currículo de LCNM). Para isso, tiveram alguns dias e se mobilizaram de forma negociada entre eles.

Com o movimento aqui relatado, constatamos a significação do fenômeno no contexto curricular. A estruturação de questões possibilitou o movimento, já percebido como interessante e produtivo, de ir do fenômeno às disciplinas e voltar ao fenômeno. Esse movimento se configura como oportunidade de estabelecimento de conexão entre o fenômeno estudado, a realidade e os componentes curriculares. Vale ressaltar que, ao iniciar a análise dos posicionamentos dos especialistas, os participantes haviam entendido como suficiente a argumentação daqueles, não identificando necessidade de ampliação favorecida pelos conhecimentos conceituais, o que foi diferente nesse momento.

Observou-se, pela análise da quarta matriz construída, que na tentativa de respostas às perguntas, dá-se importância somente aos aspectos científicos, enfatizando os conteúdos das Ciências Naturais. Desconsidera-se as contribuições dos componentes curriculares associadas às ciências humanas a fim de construir uma visão humanística à questão existencial analisada (cf. SANTOS, 2008). Componentes curriculares tais como

Sociologia, Antropologia, Filosofia, História da Ciência e História da Química/Física, para citar algumas, podem ser portadores de instrumentos conceituais que favoreçam o entendimento das questões e possibilitam a consideração de aspectos que valorizem a dimensão política do tema. O conhecimento de aspectos históricos, por exemplo, de acordo com Marques (2015), além de proporcionar o conhecimento do processo de produção do conhecimento, leva a perceber que a ciência propõe enunciados verificáveis, mas não verdades imutáveis.

Em todo caso, para os professores em formação, os componentes curriculares listados favorecem a elaboração de explicações às questões que surgiram para seu entendimento. Para a elaboração dessa lista, precisaram fazer um exercício de "vasculhar" os conhecimentos que já haviam apreendido e, em análise ao currículo do curso, decidir os modelos explicativos importantes que poderiam e deveriam ser usados para aumentar seu grau de compreensão do fenômeno e respostas às questões. Contribuindo para o entendimento da importância da identificação e explicação de questões e problemas propostos pela situação analisada, Zabala (2002) evidencia, ainda, as deficiências ou a debilidade das explicações que os envolvidos possuem, incentivando-os a formular respostas cabíveis. Apesar de não terem ousado em explicitar respostas, acreditamos que elas foram formuladas por cada um.

As questões levaram os professores em formação a mobilizarem seus conhecimentos disciplinares e a perceberem as limitações dos conhecimentos de um único componente curricular para se conhecer o fenômeno, com isso favoreceu-se a percepção da superação do individualismo dos conhecimentos. Além disso, houve um estímulo à investigação a fim de estabelecer estratégias e fontes de pesquisa.

Além da aprendizagem e mobilização de conhecimentos do conteúdo, entende-se ainda que a abordagem de temas sociais locais, vinculados ao entorno dos sujeitos, que tenham significado real para eles e a busca de soluções para os problemas, torna a discussão mais próxima e pode gerar um compromisso social efetivo. Quanto mais se vai conhecendo uma realidade tanto mais é impossível tornar-se neutro diante dela. Santos e Mortimer (2001) afirmam que "isso melhora a compreensão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e éticos. Além disso, é dessa forma que os estudantes aprendem a usar conhecimentos científicos no mundo fora da escola" (p.103). Para Forgiarini (2007) e Forgiarini e Auler (2009), a desvinculação entre o "mundo da vida" e o "mundo da escola" (e o mundo acadêmico) é um dos problemas educacionais para os quais se devem buscar encaminhamentos coletivos.

Para Freire (2014a, p. 19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Aqui entendemos que a linguagem, no caso a linguagem científica e tecnológica, e realidade se prendem dinamicamente. Na atividade de construção das matrizes, observa-se um movimento que possibilita a mobilização/construção de conhecimento na busca de uma releitura da realidade e de soluções para os problemas elaborados, ou ainda, o processo de problematização foi direcionado para a formulação de problemas (ou questões) que, na busca das soluções dos mesmos, geraram a necessidade de mobilizar/construir conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a metodologia matricial se configura como um processo interativo de conhecimentos, pesquisa e de decisões, neste caso, para encontrar encaminhamentos às questões relacionadas a situações problemas da vida cotidiana dos envolvidos no processo formativo. Reconhece-se que a importância da utilização de uma metodologia matricial foi valorizada ao discutir uma questão do contexto vivencial dos sujeitos. Identificamos ser, portanto, uma parceria profícua.

O trabalho com as matrizes possibilitou mudanças no entendimento da situação problema, conduzindo a mobilização e a construção de conhecimentos relacionados às disciplinas que compõem a área Ciências da Natureza com possibilidades de aprofundamento desses. Os professores em formação tinham como suficiente o posicionamento dos especialistas, portanto ao serem incentivados a analisar mais sistematicamente a realidade por meio da construção das matrizes, concluíram que era necessário um conjunto de conhecimentos científicos. Além disso, a aproximação e análise da realidade, de situações problemas pode conduzir a um conhecimento construído apoiado na integração e no diálogo de conhecimentos.

Percebe-se que os participantes tomam consciência da complexidade do fenômeno estudado, algo característico da realidade, o desenvolvimento do pensamento crítico, há a promoção de engajamento e comprometimento com o grupo e a vivência permitiu o questionamento dos conhecimentos prévios e a construção de outros mais encorpados e de maior profundidade.

Aqui é apresentada uma situação pontual, porém interessante se mostra o estabelecimento de práticas pedagógicas e a incorporação de espaços formativos em que as instituições de formação pudessem trabalhar de forma sistemática na perspectiva de

formar sujeitos que não só possuam conhecimentos profissionais, mas também autonomia intelectual para compreender e interferir na realidade por meio de suas ações pessoais e profissionais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BELO, M.S.S. P; PIGNATI, W.; DORES, E.F.G.C.; MOREIRA, J. C.; PERES, F. Uso de agrotóxicos na produção de soja no estado de Mato Grosso: um estudo preliminar de riscos ocupacionais e ambientais. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,** v. 37, n.º 125, p. 78 – 88, 2012.

CROSS, R.; PRICE, R. Teaching controversial Science for social responsabilite: the case of food prodution. In: ROTH, W. M.; DÉSAUTELS, J. (Eds.). **Science education as/for socialpolitical action.** New York: Peter LongPublishing, 2002, p. 99-123.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e novações. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

_____. **Educação conSciência.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

FORGIARINI, M. S. **A abordagem de temas polêmicos no currículo da EJA:** o caso do "florestamento" no RS. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

FORGIARINI, M. S.; AULER, D. A abordagem de temas polêmicos na educação de jovens e adultos: o caso do "florestamento" no Rio Grande do Sul. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n.º 2, , 2009, p. 399-421.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 56 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, D. M.. Formação de professores de ciências no contexto da História das Ciências. **História da Ciência e Ensino:** construindo interfaces, v. 11, p. 1-7, 2015.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental:** uma metodologia participativa de formação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PALMA, D. C. A**. Agrotóxicos em leite humano de mães residentes em Lucas do Rio Verde – MT.** 2011, 103f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

REIS, P. R. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista,** vol. 3, n.º 1, p. 1 – 10, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, K. D. F. **Formação de professores de Ciências Naturais em uma perspectiva interdisciplinar e crítica**: reflexões sobre a contribuição da vivência em questões sociocientíficas na mobilização e aprendizagem de conhecimentos para a docência. 2016.356f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2016.

SANTOS, W. L. P dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino,** v. 1, número especial, nov. 2007.

_____. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia,** v. 1, n.º 1, , mar. 2008.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação,** v. 7, n.º 1, p. 95 – 111, 2001.

SHULMAN, L. S. Those who undertand: knowledge growth in teaching. **Education researcher**, v. 15, n.º 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.º 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA, L. C. A. B. **A problematização do Princípio da Precaução na formação do técnico agrícola**: reflexões para o enfrentamento da racionalidade instrumental a partir de uma questão sociocientífica. 2016. 351p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemática. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONFIGURAÇÃO EM MUNICÍPIOS DO TOCANTINS

Rosilene Lagares
Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT, Brasil, roselagares@uft.edu.br

Meire Lúcia Andrade da Silva
Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT, Brasil, melucia26@hotmail.com

Patrícia Rezende do Nascimento
Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT, Brasil, patriciarez@uft.edu.br

Greice Quele Mesquita Almeida
Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT, Brasil, greice.almeida@ifto.eu.br

Resumo: Compreendendo a gestão em um sistema municipal de educação constituindo-se um movimento de articulação para o desenvolvimento da política pública educacional planejada e conduzida segundo uma determinada concepção de Estado, educação e sociedade, no trabalho indaga-se: em se tratando da formação inicial em nível superior dos professores da educação básica, os Planos Municipais de Educação de Miracema do Tocantins e Rio dos Bois guardam consonância com a Meta 15 do PNE? Objetiva-se, portanto, problematizar se os Planos Municipais de Educação dos dois Municípios configuram a formação inicial em nível superior dos professores da educação básica em consonância com a Meta 15 do PNE. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, metodologicamente ancorado na análise do conteúdo das metas e estratégias dos Planos referentes à formação inicial de professores em nível superior e em revisão bibliográfica. Sem a pretensão de generalizações, tomou-se por base empírica os dois Planos Municipais de Educação pela facilidade no acesso aos dados e as informações. Os resultados indicam um esforço dos Planos Municipais com a formação docente inicial em nível superior. Contudo, conclui-se que estes documentos carecem de monitoramento e avaliação, em especial, no que tange a adequação da meta 15 as competências municipais no campo da educação. Ações que, possivelmente, tornarão tais documentos mais inteligíveis e exequíveis.

Palavras-chave: Valorização profissional; Educação municipal; Direito educacional.

Introdução

Em se tratando da atuação dos Municípios no campo da educação, mais especificamente os envolvidos com o movimento de institucionalização efetiva de sistemas municipais, Lagares (2008; 2015, p. 149) discute "concepções e aspectos da complexidade histórica quanto à gestão da educação municipal brasileira", destaca "condições e desafios, fragilidades e potencialidades que permeiam a existência dos Municípios e sua atuação na educação" e defende que essa discussão insere-se na "garantia do direito à educação", bem como que "a institucionalização de sistemas municipais passa a ser questão relacionada ao pacto federativo e ao regime de colaboração, extrapolando a política ou programas de municipalização, visando firmar a autonomia na gestão".

O movimento de institucionalização efetiva de sistemas municipais implica o planejamento da educação, em especial, na forma de planos municipais de educação (PME), e obrigatoriamente guardando consonância[119] com o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014):

> Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
> § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
> [...]
> IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

Reforçando a atuação dos entes federativos no campo da educação, para Pinho (2007) a formação de professores é, sem dúvida, um desafio para a União, os Estados e os Municípios, cujas políticas devem priorizar a formação inicial, ampliar o acesso dos professores às instituições de ensino superior e implementar um sistema de formação continuada para aqueles que detêm o grau superior, como forma de superar o alto índice de docentes sem habilitação atuando na educação básica.

Nesse meandro indagamos: em se tratando da formação inicial em nível superior dos professores da educação básica os PME de Miracema do Tocantins e Rio dos Bois guardam consonância com a Meta 15 do PNE?

Objetivamos, assim, com este trabalho[120], problematizar se os PME de Miracema e Rio dos Bois configuram a formação inicial em nível superior dos professores da educação básica em consonância com a Meta 15 do PNE. Isto, compreendendo a gestão de um sistema municipal de educação constituindo-se um movimento de articulação para o desenvolvimento da política pública educacional planejada e conduzida segundo uma determinada concepção de Estado, educação e sociedade.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, metodologicamente ancorado na análise do conteúdo das metas e estratégias dos dois Planos Municipais de Educação (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2015; RIO DOS BOIS, 2015) referentes à formação

[119] Alinhamento é o termo utilizado pelos Cadernos de orientações ao processo de elaboração dos PME elaborados pelo MEC nos anos de 2014 e 2016.
[120] Este texto é um dos resultados preliminares de pesquisa vinculada ao Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (EpeEM-UFT) e ao Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE).

inicial de professores em nível superior e em revisão bibliográfica. Como aporte teórico, trabalhamos com pesquisas de Gatti (2009); Nóvoa (1992; 2005); Oliveira (2008); Pereira, Pinho e Pinho (2014); Tardif (2002); Chauí (2003); Lagares (2008; 2015); e Sousa (2015). Sem a pretensão de generalizações, tomamos por base empírica os dois Planos Municipais de Educação pela facilidade no acesso aos dados e as informações.

Além desta introdução e das considerações finais, os resultados estão apresentados em três seções, abordando respectivamente elementos teóricos acerca da temática formação de professores; e o tratamento da formação inicial de professores em nível superior no PNE e nos PME de Miracema do Tocantins e Rio dos Bois.

Formação de Professores: apontamentos preliminares – defesa do *direito* ao nível superior

Ao realizar um recorte do cenário brasileiro acerca da formação e profissionalização docente, para Gatti (2009, p. 239 *apud* TEDESCO, FANFANI, 2004) a representação da docência como vocação e missão, de certa forma, afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores.

Para Oliveira (2008, p.29), "os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais [...]". Dessa forma, para que os alunos possam ter uma educação com o mínimo de qualidade é necessário que o profissional responsável pelo ensino e aprendizagem tenha formação adequada em nível superior e especialização *Lato e Stricto Sensu.*

A formação de professores, entendida em sua dimensão social, deve ser tratada como um direito e como um processo inicial e continuado capaz de possibilitar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Por esse viés, tal formação assume uma posição de inacabamento vinculada a uma formação permanente que proporcione a preparação profissional (PEREIRA; PINHO e PINHO, 2014, p. 1).

Para Nóvoa (1992), a formação quase nunca conduz, diretamente, à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste fato, para evitar mistificações que dificultem uma apropriação interveniente das realidades educacionais.

Ainda, para Nóvoa (1992, p. 29),

> [...] a formação contínua é entendida como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, inserindo-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto.

Para Tardif (2002), os conhecimentos especializados, alguns derivando dos saberes científicos, devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza superior, o que no caso configura-se como a formação inicial. Sancionada por um diploma, possibilita o acesso a um título profissional, que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.

Diante disto, para Nóvoa (2008), há avanços na formação dos professores nos últimos anos, como a análise teórica e as reflexões. Entretanto, verifica-se a presença de contradições, em especial, a do pouco investimento na consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.

Chauí (2003, p. 11) concebe educação e formação como inseparáveis:

> a educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente. [...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado e os municípios não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, ou seja, a universidade precisa ser vista como um investimento social e político, voltar a ser um direito.

Para Chauí (2003, p. 12), "é preciso que os professores/pesquisadores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato e do pragmático, e construam sua formação como especialistas e docentes em sua área de conhecimento".

Formação Inicial de Professores no Plano Nacional de Educação: garantia do *direito* ao nível superior e *dever* dos sistemas de ensino

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), possui quatro metas para tratar da valorização e da formação dos profissionais da educação:

> 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> 16: formar, em nível de pós-graduação, 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.
> 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
> 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, os termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A meta 15 está diretamente relacionada à formação inicial específica de nível superior. No entanto, retomando a história da educação brasileira, podemos inferir que a meta não projeta algo novo, mas ratifica a necessidade de se investir em formação.

Para a consecução da meta, o PNE traça 13 estratégias:

> 15.1 [...] Regime de colaboração. 15.2 [...] Financiamento estudantil para alunos em cursos de licenciatura. 15.3 [...] Iniciação à docência. 15.4 [...] Plataforma eletrônica. 15.5 [...] Programas específicos de formação. 15.6 [...] Reforma curricular das licenciaturas. 15.7 [...] Avaliação dos cursos. 15.8 [...] Estágio. 15.9 [...] Qualificação. 15.10 [...] Formação inicial. 15.11 [...] Formação continuada. 15.12 [...] Bolsas de Estudo. e 15.13 [...] Formação docente para educação profissional. (BRASIL, 2014).

Do exposto, apreendemos que o direito ao nível superior garantido pela meta 15 pressupõe o dever dos sistemas de ensino, com estratégias que envolvem ações de todos os entes federados. No entanto, segundo dados do Observatório do PNE (2015), dos 2,2 milhões de professores que atuam nas salas de aula do País, 24% não possuem formação em nível superior e boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem o curso de magistério ou o curso superior. Significa, então, que o direito a formação

inicial dos professores garantido constitucionalmente não está sendo materializado pela Nação brasileira.

Formação Inicial de Professores nos Planos Municipais de Educação de Miracema do Tocantins e Rio dos Bois: o desafio do *significado de consonância*

E os Munícipios de Miracema do Tocantins e Rio dos Bois, a quantas andam com a garantia do direito a formação inicial em nível superior dos seus professores?

Os dois Municípios localizam-se na Região Central do Estado, sendo ambos jurisdicionados pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Miracema, mas com diferença fundamental no que diz respeito ao número de habitantes: Miracema com 19.340 e Rio dos bois com 2.787 (IBGE, 2014).

O PME do Município de Miracema do Tocantins foi aprovado pela Lei nº 409, de 27 de maio de 2015 (MIRACEMA, 2015), e contém 20 metas e 251 estratégias.

No que tange a formação inicial em nível superior dos seus professores, o PME, possivelmente com a intenção de guardar a necessária consonância com o PNE, a aborda, também, na meta 15:

> **garantir**, em regime de colaboração entre a União e Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurando que todos os professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.** (Grifos nossos).

A redação do PME apresenta um equívoco ao explicitar que sua meta é garantir política nacional de formação dos profissionais da educação, enquanto que o correto seria cumprir a política nacional e/ou garantir política municipal em consonância com a política nacional. Este equívoco no leva a supor que os responsáveis pela redação da meta não dominam as atribuições legais dos Municípios no campo da educação ou não atentaram que o significado de consonância não é a reprodução do texto do PNE no PME, mas sim cumprir as metas nacionais por meio das especificidades municipais.

No entanto, o PME recepciona do PNE o objetivo de assegurar a formação específica de nível superior.

Para a consecução da meta, o PME (MIRACEMA, 2015) traça 12 estratégias:

> 15.1 atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de **formação de profissionais da educação** e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
> 15.2 consolidar o **financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura** com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
> 15.3 ampliar programa permanente de **iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura**, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
> 15.4 consolidar e ampliar **plataforma eletrônica** para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
> 15.5 implantar programas específicos para **formação inicial e continuada** dos profissionais da educação para as escolas do campo, quilombola, indígena, educação especial e educação de jovens e adultos;
> 15.6 promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em **formação geral, formação na área do saber e didática específica** e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 do PNE
> 15.7 garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena **implementação das respectivas diretrizes curriculares**;
> 15.8 valorizar as **práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio, superior dos profissionais da educação**, visando o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
> 15.9 implementar cursos e programas especiais para **assegurar formação específica na educação superior e pós-graduação** nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
> 15.10 fomentar a oferta de **cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação** de outros segmentos que não os do magistério;
> 15.11 implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, **política municipal de formação continuada** para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
> 15.12 desenvolver modelos de **formação docente para a educação profissional** que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estadual de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (Grifos nossos).

Da mesma forma que na redação da meta 15, o PME apresenta equívocos na redação das estratégias 15.2, 15.3, 15.4, 15.6, 15.9 e 15.12, assumindo atribuições que não de competência municipal.

O PME de Rio dos Bois foi aprovado pela Lei nº 004, de 02 de junho de 2015 (RIO DOS BOIS, 2015), também, contendo 20 metas e 235 estratégias.

Sua meta 15, como no PNE e no PME de Miracema, trata da formação inicial em nível superior dos seus professores:

> **garantir**, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.** (RIO DOS BOIS, 2015). (Grifos nossos).

Novamente, como no PME de Miracema, a redação do PME de Rio dos Bois apresenta um equívoco ao explicitar que sua meta é garantir política nacional de formação dos profissionais da educação, enquanto que o correto seria cumprir a política nacional e/ou garantir política municipal em consonância com a política nacional. Este equívoco no leva a supor que os responsáveis pela redação da meta não dominam as atribuições legais dos Municípios no campo da educação ou não atentaram que o significado de consonância não é a reprodução do texto do PNE no PME, mas sim cumprir as metas nacionais por meio das especificidades municipais.

Contudo, também, recepciona do PNE o objetivo de assegurar a formação específica de nível superior.

Para materializar a meta, estão planejadas 13 estratégias:

> 15.1 atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
> 15.2 incentivar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
> 15.3 apoiar a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
> 15.4 incentivar a consolidação e ampliação da plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
> 15.5 fortalecer programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, educação especial e para educação de jovens e adultos;

> 15.6 apoiar a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 do PNE;
> 15.7 apoiar, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;
> 15.8 valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
> 15.9 apoiar a implementação de cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciado ou licenciado em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício;
> 15.10 apoiar e incentivar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
> 15.11 implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
> 15.12 apoiar programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;
> 15.13 incentivar modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estadual de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (RIO DOS BOIS, 2015). (Grifos nossos).

Diferentemente do PME de Miracema, no Município de Rio dos Bois os elaboradores do PME pareceu-nos ter compreendido melhor o significado de consonância entre os planos nacional e municipal no tocante as estratégias da meta 15.

Com base em Sousa (2015, p. 150), ao tratar da formatação e do conteúdo dos PME no Tocantins, reiteramos a presença de dificuldades dos dois Municípios analisados no entendimento da expressão consonância, podendo sugerir intencionalidades diversas:

> Planos para satisfazer uma exigência legal, sem se ater às consequências de um processo de planejamento; ou, até mesmo, construindo-o com um fim em si mesmo, sem intenções de implementá-lo; ou, entendendo que tal processo

> conduza, por si só, às transformações desejadas, e, desse modo, concebendo um planejamento alienador/conservador.

Os dados da tabela 1 indicam que apenas um dos Municípios encontra-se em movimento efetivo de institucionalização do sistema municipal de educação (LAGARES, 2007), estando o outro vinculado ao Sistema Estadual de Ensino no Tocantins.

Da mesma forma, apenas o Município de Miracema apresentou projeto próprio de formação continuada de professores para os anos de 2013 a 2016.

As tabelas 2 e 3 apresentam levantamento situacional dos professores da educação básica com curso superior, em licenciatura e bacharelado com complementação pedagógica, bem como os que não possuem licenciatura nos dois Municípios, nos anos de 2013 a 2015.

Os dados das tabelas 2 e 3 indicam que ainda há um percentual grande de servidores sem formação específica para a docência, a despeito de esta formação ser uma garantia constitucional (BRASIL, 1988) e legal (BRASIL, 1996).

Considerações Finais

Com o objetivo de problematizar se os PME de Miracema e Rio dos Bois configuram a formação inicial em nível superior dos professores da educação básica em consonância com a Meta 15 do PNE, os resultados parecem indicar um esforço dos Municípios com a formação docente inicial em nível superior. Contudo, os dois Planos precisam se tornar peça importante do planejamento da educação municipal incorporando-os como política de Estado.

Ainda, carecem de monitoramento e avaliação, em especial, no que tange a adequação da meta 15 as competências municipais no campo da educação. Ações que, possivelmente, tornarão tais documentos mais inteligíveis e exequíveis. E, nesse movimento, cabe definir o tipo de formação desejada, pois isso interfere diretamente na qualidade da educação. Por isso, é preciso que deixemos claro de que tipo de qualidade estamos falando, pois a adjetivação do termo faz com que diferentes concepções prevaleçam e imponham outros objetivos. Estão incluídos, também, a elaboração das

peças orçamentarias municipais observando o cumprimento dos PME e o regime de colaboração.

Isto, para vislumbrarmos a garantia do direito ao nível superior aos professores, um dos pontos cruciais para a garantia da qualidade social da educação.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005/2015**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14> Acesso em: 15 Mar.2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996b. Brasília, DF, 1996b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br. Acesso em 15 Mar.2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro. . Brasília, DF, 1988c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em 15 Mar.2016.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rev. Bras. Educ. 2003, n. 24. Documento impresso p. 5-15.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios/Coordenado por GATTI e Elba Siqueira Barreto. UNESCO, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em *03/08/2017*.

LAGARES, R. Institucionalização de Sistemas Municipais de Educação: concepções e complexidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 149-168, jan./jun. 2015.

LAGARES, R**. Organização da educação municipal no Tocantins**: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas. Doutorado (Tese). Para obtenção do título de Doutora em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2008.

MIRACEMA. Câmara de Vereadores. **Lei nº 409/2015,** de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2015c. (Documento Impresso).

*NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1992.*

NÓVOA, A. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plataforma do Observatório dos Planos.** 2014 e 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em: 05 Dez. 2016.

OLIVEIRA, D. A. O Trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola,** Dossiê formação de professores, impasses e perspectivas, n. 2/3, vol. 2, p. 29-36, 2008.

PEREIRA, F. A. PINHO, M. J. de. e PINHO, E. M. da Cruz. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão**.** In: **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v.23, n.1, p.104-115, jan.-jun. 2014. Material impresso, 12 p.

PINHO, M. J. **Políticas de formação de professores:** Intenção e realidade**.** Goiânia: Editora Cânone, 2007.

RIO DOS BOIS. Câmara de Vereadores. **Lei nº 236/2015**, de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Rio dos Bois do Tocantins. Rio dos Bois do Tocantins, Tocantins. 2015. (Documento Impresso).

SOUSA, A. R. de. **Política Pública de Planejamento da Educação Municipal no Tocantins em face do Plano Nacional de Educação 2014-2024**: processos, resultados e disputas de intencionalidades. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Plataforma Todos Pela Educação**. 2016. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/#>. Acesso em 11 Jan.2016.

TABELAS

Tabela 1 – Indicadores dos Municípios Miracema do Tocantins e Rio dos Bois, 2017.

Informações	**Rede Estadual**			**Rede Municipal**			**Outras informações**			
Municípios	Número escolas na rede estadual	Número de alunos na rede	Número de servidores na	Número de escolas na rede	Número alunos na rede	Número de	Instituição de Ensino Superior no Município	Escolas privadas no	Tem sistema de educação instituído por lei	Tem projeto de formação
Miracema	8	3.181	268	12	2.102	341	1	4	Sim	Sim
Rio dos Bois	1	441	23	6	250	63	0	0	Não	Não

Fonte: SGE/SEDUC e Educacenso/SEMED/2016.

Tabela 2 – Porcentagem de professores da Educação Básica da rede estadual e municipal de Miracema do Tocantins.

Ano	Com curso superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2013	73%	222	71,1%	216	1%	3	1%	3
2014	74,9%	209	73,8%	206	0,4%	1	0,7%	2
2015	71,6%	199	69,8%	194	0,4%	1	1,4%	4

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação, 2017.

Tabela 3 – Porcentagem de professores da Educação Básica da rede estadual e municipal de Rio dos Bois.

Ano	Com curso superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2013	55,9%	19	55,9%	19	0%	0	0%	0
2014	75,8%	25	60,6%	20	0%	0	15,2%	5
2015	66,7%	26	53,8%	21	0%	0	12,8%	5

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação, 2017.

O CAMINHAR RESILIENTE NA PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DAS DIFICULDADES

Josivânia Sousa Costa Ribeiro[121]
Maria José de Pinho[122]
Jocyléia Santana dos Santos [123]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo narrar as vivências de docentes no exercício da profissão em uma Escola Municipal de Palmas-TO. Destarte, pretendemos relatar dados referentes à sua profissão, como a escolha, satisfação e atualização profissional, desafios e dificuldades, além de apresentar características resilientes desenvolvidas no âmbito escolar. A metodologia usada foi História Oral Temática. Como fonte, utiliza-se Nóvoa (1992, 2003), Pimenta (2013) Soares (2002), Penin (2008), Morin (2001, 2007) entre outros. Diante das narrativas das docentes que participaram deste trabalho, percebe-se que a escolha da profissão se deu inicialmente por falta de outras opções, mas no decorrer do curso se identificaram e demonstraram que gostam da profissão e se

[121] Mestranda em Educação do programa PPGE. E-mail: josivaniascr@uft.edu.br.
[122] Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora associada e Bolsista Produtividade do CNPQ categoria 2. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br.
[123] Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e professora da disciplina História e Memória da Educação. E-mail: jocyleiasantana@gmail.com.

dedicam a ela, apesar de destacarem fatores que podem ser melhorados no contexto escolar, tais como: acreditam que a profissão deveria ser mais valorizada; deve haver envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; a carga horária é excessiva; há indisciplina e desinteresse por parte dos alunos. Nota-se que os docentes almejam e merecem ser reconhecidos e valorizados tanto pelos organismos governamentais quanto pela sociedade, pelo importante trabalho que desempenham para a educação. Nesse caminho, entre os desafios e os enfrentamentos das dificuldades com planejamento e apoio de toda equipe escolar, a resiliência é primordial para superação das adversidades e a capacidade de se manterem íntegros, proativos fortalecendo o desempenho das atividades profissionais com competência, conhecimento, dedicação, entusiasmo e amor.

Palavras-chave: Desafios. História Oral. Profissão docente.

Introdução

Este artigo apresenta a percepção dos docentes em relação ao exercício da profissão. Sabe-se que vários fatores ocorrem no contexto escolar e podem refletir no trabalho docente, e assim, a maneira como os docentes lidam com os desafios e os enfrentamentos das dificuldades no exercício da profissão são determinantes para o bom desempenho educacional.

Sendo assim, serão contextualizados dados relevantes em relação à atuação docente, como escolha da profissão, grau de satisfação diante das exigências do trabalho docente, se em algum momento já pensou em mudar de profissão, quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula e quais estratégias adotadas para o enfrentamento das dificuldades, entre outras questões.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa buscou-se a metodologia da história oral temática, que possibilitou a escuta da trajetória profissional das docentes participantes desta pesquisa. De acordo Thompson (1992 p. 17) a história oral pode dar grande contribuição e relevância para o resgate da memória nacional [...]. "É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos".

A abordagem realizada foi qualitativa que para Prodanov & Freitas (2013) tem o ambiente como fonte direta dos dados, enquanto o procedimento utilizado nesta pesquisa foi a pesquisa campo com o propósito de buscar informações e ou conhecimento a respeito do problema apresentado.

Os instrumentos utilizados para a realização das entrevistas semiestruturada seguiu o método da história oral que teve roteiro elaborado pela pesquisadora, no qual objetivou colher informações dos mesmos a respeito do objeto de estudo. Para Verena Alberti (2005 p. 31), "a escolha dos entrevistados não dever predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência".

A seguir, apresentam-se os dados coletados relevantes em relação à profissão docente – escolha profissional, processo de formação continuada dos docentes - os principais desafios e as estratégias de enfrentamentos das possíveis dificuldades no contexto escolar e a importância do fortalecimento da resiliência para atuação profissional.

A profissão docente – a escolha profissional

Já se tornou comum afirmar que houve aumento das pesquisas relacionadas aos professores e da atenção dispensada e eles nas últimas décadas. Nesse contexto, o tema profissionalização tem-se destacado em vários estudos nacionais (Lüdke, 1988; Pimenta, 2002; Guimarães, 2004, 2006; Veiga, 1998; Cunha, 1999, entre outros), em uma tentativa de ressignificação do estatuto profissional do professor.

Na visão de Tardif (2014, p. 234) "o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor". Corrobora-se da ideia do autor no sentido em que é valorizado o trabalho desenvolvido pelos professores como primordial para a transformação dos educandos e consequentemente da sociedade em geral.

Os docentes têm um papel importantíssimo no processo educacional, sendo a sua atuação determinante para o sucesso ou fracasso na aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, a escolha da profissão destes poderá influenciar no trabalho realizado. As docentes entrevistadas Silva, Neres e Moreno (2016) relatam que na época de sua formação haviam poucas possibilidades de cursos ofertados, então, cursavam o que estava disponível em suas cidades. Destaca-se a transcrição de uma entrevistada a seguir [...] "desde quando estava no Ensino Médio na minha cidade só tinha magistério e curso

de contabilidade, aí eu já optei pelo magistério, "né", questão de horário e tudo. E lá já me apaixonei durante o curso" (NERES 2016).

A vida é permeada por escolhas que podem ser simples ou complexas, planejadas ou não, que satisfazem ou que fazem repensar as decisões tomadas anteriormente. Atualmente, observa-se que a escolha da profissão muitas vezes tem sido decidida pela remuneração e pelas ofertas do mercado de trabalho, não sendo levadas em consideração as aptidões e habilidades. Para Soares (2002), a profissão é parte intrínseca da vida das pessoas, sendo imprescindível para obtenção de recursos para à sua subsistência e de sua família.

Com intuito de conhecer melhor as escolhas, as entrevistadas foram indagadas sobre o que as fizeram querer ser professoras. Neres (2016): "Ah! Sei lá! Me espelhei muito nos professores da época no magistério. Eram professores bons, a didática que eles utilizavam, as dinâmicas, toda aquela estrutura de sala de aula, e tudo. Me apaixonei".

Em relação à satisfação com a remuneração em função das exigências do trabalho desenvolvidos na docência, as entrevistadas relataram: "Não considero, 'né' porque a gente observa que hoje, 'né'. Assim, as pessoas 'né' elas não ganham o suficiente para aquilo que ela realmente merece 'né', no seu trabalho atualmente" (SILVA, 2016); "Eu não acho satisfatória 'pela' complexidade que é atendimento das crianças. É um trabalho bem estressante, cansativo. Tanta carga horária quanto a remuneração" (NERES, 2016). Moreno (2016) declara:

> Diante de tudo que a gente precisa trabalhar em sala de aula, pelas dificuldades que a gente vive na escola, eu acredito que essa remuneração deveria ser bem melhor e, também, o nosso acesso a outros cursos como especialização, como um mestrado, as outras oportunidades [...] ser privilegiado com bolsas de estudos para crescer profissionalmente, crescer financeiramente, também. Eu creio, que nós temos, muitas coisas a melhorar em termos de educação, ainda mais quando se trata de educação em tempo integral.

Evangelista (2013, p. 34) pontua que "à desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja no seu salário, seja em sua avaliação, seja em seu trabalho". Nota-se que a valorização do professor perpassa também pela remuneração, seu trabalho pode ser mais rentável, tendo em vista o desenvolvimento das suas atividades, bem como o valor que este representa à sociedade.

Os docentes, em seus depoimentos, demonstraram que gostam da profissão apesar de enfrentarem algumas dificuldades no exercício docente. Mas, ao serem

questionados se já pensaram em mudar de profissão, as entrevistadas afirmaram que em algum momento pensaram nessa possibilidade, conforme relatos a seguir: Conforme Silva (2016) “Apesar de eu gostar muito da docência hoje [...] Mas assim, “teve” vários fatores que “contribui”. Tipo, remuneração [...]. Os alunos também não tem interesse” e conclui sua fala “então, isso gera um grande estresse na nossa vida”.

Para Neres (2016) no momento de estresse, de cansaço (risos). De cansaço mesmo, final de ano, pensar assim “-Oh meu Deus, ano que vem eu poderia estar em outro lugar, que fosse mais valorizada, que tivesse encerrando o ano com mais tranquilidade”.

E, Moreno (2016) desabafa:

> Quando você se depara com “muito” alunos difíceis e, justamente, aqueles que a família não dá atenção e coloca na escola para que o professor corrija, porque hoje em dia a família ela quer muito se isentar da sua responsabilidade e quando a família é convocada para escola, para a gente sentar e conversar sobre o andamento do aluno, a família pode até ouvir, pode até concordar com o que a gente coloca mas não toma uma... uma atitude, não toma posição. “-É o meu filho, eu tenho que ajudar. Eu tenho que colocar limite. Eu tenho que coloca disciplina”. Então, é nesse momento, assim, que, às vezes, que eu entro nessa questão de procurar uma nova profissão. (MORENO, 2016).

Segundo Kaloustian (1988), a família é indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos independentemente da estrutura familiar ou da forma como se estrutura. É a família que propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento dos filhos, desempenhando um papel decisivo na socialização e educação.

Depreende-se do exposto que embora os docentes tenham afirmados que gostam da profissão, em momentos de adversidades e turbulências no ambiente educacional já pensaram em desistir da profissão e buscar novas profissões. No bojo das discussões há que se problematizar os fatores elencados pelos docentes como determinantes para uma possível ruptura.

Nesta perspectiva, a educação necessita ser prioridade para os governantes e para a sociedade, valorizando os profissionais da educação com uma remuneração digna e melhores condições de trabalho. Enquanto não houver valorização torna-se difícil a participação dos docentes de forma ativa no processo de formação que segundo Oliveira (2013), um grande desafio é fazer com que o investimento docente em seu crescimento profissional não resulte em mera sobrecarga de trabalho, em mais atividades a serem

realizadas, de forma burocrática, para atender às exigências e determinações de gestores das escolas ou das secretarias.

Almeja-se que esse esforço represente, sim, um elemento de elevação intelectual e ética dos professores. Neste sentido, Nóvoa (2003, p. 25) argumenta que "para além da tradicional autonomia da sala de aula, os docentes têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte dos atores educativos locais (autarquias, comunidades etc.)".

Penin (2008, p. 649), estabelecendo relações entre escolha profissional e vida pessoal, afirma que:

> Ao escolher ou ser levada a entrar numa profissão, uma pessoa também define um modo de vida. Ela começa a pertencer a um grupo de pessoas que, conforme seu grau de identidade, pode lhe trazer benefícios ao atender uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. A vivência de uma profissão [...] geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade.

Ao ingressar em uma profissão as pessoas passam a fazer parte daquele universo e buscam o pertencimento por meio de seu envolvimento e lutas para que sejam inseridas e valorizadas. Quando isso não acontece, por inúmeros motivos, os docentes chegam às vezes a pensar em mudar de profissão. Destarte, para mudar esse cenário há que se investir na educação valorizando o trabalho desenvolvido pelos docentes que têm muito a contribuir com o aprendizado dos estudantes e consequentemente com a sociedade contemporânea.

Processo de formação continuada dos docentes

O Relatório da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI para a Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como presidente Jacques Delors, em 1996, estabelece os Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 1998, p. 152) e alerta para a necessidade de que:

> A educação deve tentar vencer esses novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização. Favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

Diante das mudanças que caracterizam a contemporaneidade, faz-se necessária a formação continuada dos docentes com o intuito de que estejam preparados para a complexidade vivenciada no cotidiano.

Deve haver uma formação que possibilite a construção do conhecimento a partir de conexões com os valores para uma cidadania planetária. Essa reforma do pensamento e do ensino é descrita por Morin (2007, p. 35) como um "empreendimento histórico que deverá ser arquitetado pelo universo docente, o que nos leva a inquirir sobre a necessidade de se pensar na formação dos formadores e na autoeducação dos educadores".

Vejamos o que os entrevistados afirmam ao se questionar sobre o que fazem para se manterem atualizados: Silva (2016) relata que "a gente faz muito curso pela internet, 'né'. Para poder ficar vendo [...] ficar atualizado, assim, dos cursos, também. O município, também, às vezes, gera algum curso e a gente faz. É dessa forma".

Para Morin (2001), a necessidade de formar professores, portanto, também recebe como uma das suas motivações a contribuição, bem como a necessidade de formação permanente ao longo do exercício da docência. Nessa perspectiva, compreende-se a formação continuada como um espaço de construção e socialização do conhecimento que precisa ampliar e consolidar o envolvimento com as demandas contemporâneas.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação em uma perspectiva crítico-reflexiva deve "fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participativa". E esse processo "implica num investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 25)

Moreno (2016), por sua vez, informa; "eu gosto muito de ler. Às vezes, quando eu tenho uma dificuldade num certo conteúdo ou num certo assunto que vi na faculdade, então eu tenho que recorrer à internet para pesquisar ou, então, trocar ideias com colegas. É isso".

A partir dos relatos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa, observa-se que há formação continuada ofertada tanto pela escola como pela rede municipal de ensino. Embora, os participantes tenham demonstrado que buscam a formação também por conta própria. É notável para os pesquisadores e estudiosos que a formação continuada contribui para o desempenho dos docentes e a aprendizagem significativa dos

estudantes. Todavia, para que a educação seja efetiva deve-se levar em consideração também o ambiente de trabalho e como os profissionais o avaliam. Sobre isso, Silva (2016) afirma: "a relação do meu ambiente de trabalho, aqui, é excelente. Eu gosto muito da equipe, de todo mundo, assim, do gestor, eles são, realmente, assim, sabe, de grande importância 'né' para o bom andamento". Neres (2016) acrescenta: "tranquilo. Eu gosto daqui, dos colegas e todos". E Moreno (2016): "eu avalio de uma forma bem positiva. Gosto muito do ambiente, das pessoas".

Diante das afirmativas dos docentes, nota-se que avaliam satisfatório e saudável o ambiente de trabalho. Moraes (2008) citado por Suanno e Silva (2013) analisa que os ambientes de aprendizagem precisam ser criativos, dialógicos, inovadores, prazerosos e emocionalmente saudáveis.

Desafios e Estratégias de Enfrentamentos das Dificuldades Encontradas no Contexto Escolar

Os desafios e as dificuldades fazem parte da vida dos seres humanos e estão presente em todas as áreas, inclusive na educação. O diferencial é conhecer e reconhecer que elas existem e a partir de então, buscar alternativas traçando estratégias de enfrentamento com o intuito de superar os entraves apresentados.

Diante deste contexto, nota-se a fala dos entrevistados a seguir. Silva (2016) esclarece:

> O maior desafio hoje 'né', assim, que observo 'são' dos alunos 'né'. O sistema, também, de ensino hoje, [...] que parece que a gente tem que aprovar os meninos, entendeu? Mesmo eles não sabendo de muito conteúdo e, também, os pais, não tem interesse em 'tá' ensinando os filhos.

No processo educacional, o professor é o mediador da aprendizagem, cabe-lhe acompanhar e avaliar os desempenhos dos alunos nas atividades realizadas no cotidiano escolar, analisando e valorando cada atividade proposta. Isso não exime o apoio pedagógico por parte da equipe escolar, auxiliando e dando suporte ao professor com o objetivo de que os conteúdos planejados sejam alcançados com sucesso.

Nessa perspectiva, uma profissão na qual tais dilemas e tensões se revelam, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 45), em diversos aspectos e em diferentes níveis, como [...] "autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação de tarefa, generalização dos objetivos educativos e rigidez dos

programas" [...] tanto em relação aos recursos didáticos, como as rotinas das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação. Neres (2016) desabafa:

> Carga horária, quantidade de alunos em sala de aula e relacionamento pais-escola. Pais mais presentes, participar mais da vida escolar do filho, não é só deixar o menino na porta da escola 7h30/18h e ficar por isso mesmo. Eu acho que o pai tem que se envolver mais no ambiente escolar.

Na indisciplina, eu me sinto, assim sem certas respostas, certas atitudes das crianças. Eu fico sem reação. Penso assim "Meu Deus, o que levou essa criança a fazer isso?" (risos) Aí vou pensar no contexto familiar, toda aquela situação mas, geralmente, naquele momento, eu fico vulnerável. Mas, como estratégia de enfrentamento gosto muito de conversar, de esclarecer as situações, "né". Então assim, depois do momento lá da [...] que aconteceu algo e resolveu, eu me sinto tranquila. Agora se eu não consigo resolver eu fico tendo até pesadelo à noite, mas prefiro resolver a situação.

> Torre (2009; 2011) diz que as crises e os conflitos podem se apresentar como muros que impedem avançar, mas também podem se tornar uma possibilidade de bifurcação. Nessa perspectiva, acontecimentos que desorganizam e rompem assumem um lugar importante na trajetória dos adultos e por que não dizer dos professores, pois obrigam muitas vezes a renascer.

Moreno (2016) complementa:

> Maiores dificuldades, eu creio, que a família. A assistência da família e quando eu [...] a gente fala "assistência", é no seguinte, se o pai e a mãe não tem um certo nível intelectual de aprendizagem, mas tem a questão da moral, então a gente, precisa disso. De que o aluno, a criança ela seja educada moralmente e quando o pai tem [...] tem esses dos lados, a questão intelectual e moral, melhor ainda.

Sella (2006) menciona, ainda, que os professores têm sido, cada vez mais, solicitados a preencher lacunas deixadas pelas famílias na transmissão de valores éticos e morais para seus filhos, bem como de costumes e hábitos socialmente acordados. Isso parecer decorrer das transformações observadas nos últimos tempos no âmbito social, notadamente no caso de famílias que dividem a formação moral dos filhos com outras instituições sociais.

Moreno (2016) diz:

> Quando o aluno desrespeita, tem situações de desacato, de você chamar a atenção do aluno e ele não dar a mínima para você e [...] e esses comportamentos na escola, provavelmente, é um reflexo daquilo que é em

> casa, às vezes, o pai e a mãe não tem dado atenção. Nas situações em que vivi isso, eu [...] procurei ter calma e recorri à orientação da escola.

Discorrendo sobre os motivos que causam sofrimento ao professor no exercício de suas atividades, Pimenta (2013 p. 105) explica que:

> A relação escola-comunidade e a escola-alunos é ponto nevrálgico para as mudanças que se pretende. [...] a questão da indisciplina. Enquanto não tivermos os nossos alunos como sujeitos processo, enquanto não estabelecermos um contrato de trabalho no interior da escola, no qual os vários atores de veem representados e, portanto, os interesses equalizados em direção a uma meta de qualidade social da escola, dificilmente vamos conseguir resolver o problema da indisciplina.

A escola precisa sensibilizar e trazer a família para vivenciar o cotidiano escolar, para que esta sinta-se inserida no processo educacional. Pois a educação diz respeito a todos nós, pais, alunos, docentes, equipe diretiva, governo, enfim, todos da sociedade podem e devem contribuir com a educação para que esta seja cada vez mais humana.

A importância da resiliência no contexto escolar

A sociedade passa por transformações constantes que exigem que os profissionais estejam preparados e que busquem a formação para integrar e interagir nesta em que as mudanças são efêmeras. No contexto escolar não é diferente, pois o professor enfrenta no seu cotidiano desafios como: escassez de infraestrutura, salas de aulas lotadas, alunos indisciplinados, cobrança dos pais, acúmulo de tarefas, pressão da gestão e equipe pedagógica da escola, além da necessidade de manterem-se atualizados na formação continuada para acompanhar as mudanças e desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a maneira pela qual os professores respondem e lidam com esses desafios é fundamental para o sucesso escolar, além de contribuir para o seu bem-estar, sua saúde e da escola. A resiliência é o elemento chave para evitar o esgotamento físico e mental, a depressão e a fadiga.

Para Cyrulnik (2004), a resiliência é a capacidade do ser humano enfrentar, vencer, aprender, crescer e mudar, quando os fatores estressores, as adversidades, interrupções e perdas ocorrem em nossa vida. Conforme Suanno (2013, p. 34-35), os sujeitos que têm uma postura de enfrentamento às adversidades possuem:

> [...] uma possibilidade de se tornarem cada vez mais criativas, pois exercitam suas capacidades criadoras quando em momento difíceis e também fora deles. São pessoas argutas, com flexibilidade de pensamento, ou seja, capacidade de reorganizações de suas estruturas cognitivas no planejamento de estratégias de solução, superação da dificuldade. Não se receia da tentativa, nem lança ao outro a responsabilidade de resolver e enfrentar a adversidade.

A qualidade de vida do professor reflete na qualidade da sua aula, ou seja, é importante que o professor esteja bem, pois, assim, terá as condições de ensinar e ressignificar as aprendizagens para os alunos. A maneira pela qual os professores lidam com as situações adversas e conseguem manter ou recuperar-se em uma perspectiva saudável faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Resiliência é o nome dado à capacidade concreta das pessoas de não só superarem situações críticas, adversas, mas também de utilizá-las nos processos de desenvolvimento pessoal. Para Castro (2001), no cotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua imediaticidade, é grande desafio. Nesse contexto, não é uma tarefa tão fácil aos professores, pois exige paciência, esperança, persistência, enfim, uma capacidade de se manterem íntegros, apesar das adversidades da vida.

Na escola, como na vida, nos deparamos com situações adversas que nos determinam a uma tomada de decisões para o enfrentamento de tais situações. Assim, um professor resiliente poderá mais facilmente manter-se firme em sua tarefa de educar, respeitando alunos, colegas, equipe diretiva, respeitando seus limites pessoais, buscando desenvolver a prática formativa pautada no respeito mútuo.

Ademais, é primordial o fortalecimento da resiliência no âmbito escolar, tendo em vista as possibilidades de superação e ou enfretamento das dificuldades com atitudes de encorajamento, amorosidade e apoio afetivo por parte da equipe. Assim, os docentes se sentindo acolhidos tendem a desenvolver suas atividades laborais com estabilidade emocional e confiante que as adversidades são inerentes ao ser humano e à vida.

Tecendo considerações

Diante das narrativas das docentes que fizeram parte deste trabalho, percebe-se que a escolha da profissão se deu inicialmente por falta de outras possibilidades, mas que no decorrer do curso foram se identificando e demonstraram que gostam da profissão e se dedicam a ela, apesar de destacarem fatores que podem ser melhorados no contexto escolar, tais como: acreditam que a profissão deveria ser mais valorizada; deve

haver envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; a carga horária é excessiva; há indisciplina e desinteresse por parte dos alunos, entre outros.

Evidenciou-se também que em algum momento no exercício da função já pensaram em mudar de profissão quando vivenciaram momentos de tensões e conflitos, que foram superados posteriormente. Nota-se que os pontos positivos superam as dificuldades, como relata Moreno (2016) "eu acho que o maior de todos é você ser útil para a sociedade e no meu caso, como eu dou aula para crianças [...] de crianças que, às vezes, num tem certa assistência da família, não tem atenção, não tem carinho e aqui talvez na escola seja uma forma deles encontrarem isso.

Percebe-se que os docentes almejam e merecem ser reconhecidos e valorizados tanto pelos organismos governamentais quanto pela sociedade, pelo importante trabalho que desempenham para a educação dos educandos e por meio destes contemplam toda uma geração, levando conhecimento, condições de vida digna e expectativas de dias melhores aos cidadãos. E não há outro caminho, se não pela educação.

Nesse caminho, entre os desafios e os enfrentamentos das dificuldades com planejamento e apoio de toda equipe escolar, a resiliência é primordial para superação das adversidades e a capacidade de se manterem íntegros, proativos fortalecendo o desempenho das atividades profissionais com competência, conhecimento, dedicação, entusiasmo e amor.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual da Historia Oral**. FVG Editora. 2005

CASTRO, M. A. C. D. **Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação**. In: TAVARES, J. (org). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrázio. Revisão. Maria de Lourdes de Almeida e Eliana Martins. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, MEC, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. **Qualidade da Educação Pública: Estado e Organismo Multilaterais**. In: LIBÂNEO, J,C; SUANNO, M.V. R; LIMONTA, S. V. Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores- Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013 229p.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez, 1988.

MORENO, V. C. **Entrevista concedida a J.S.C.R**. Palmas (TO), em 21 de novembro de 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e complexidade**: o sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (orgs). Tradução Edgar Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NERES, E. de S. P. **Entrevista concedida a J.S.C.R**. Palmas (TO), em 21 de novembro de 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

OLIVEIRA, Leandra M. **Trabalho docente e mudanças curriculares**: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PIMENTA, S. G. **Políticas Públicas, Diretrizes e Necessidades da Educação Básica e Formação de Professores.** In: LIBÂNEO, J,C; SUANNO, M.V. R; LIMONTA, S. V. Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores- Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013 229p.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido.** In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008.

PRODANOV C. C; FREITAS E. C. **Metodologia do trabalho científico. Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.

SELLA, Claudeci Antônio. **Retrato de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SILVA, S. L. **Entrevista concedida a J.S.C.R**. Palmas (TO), em 21 de novembro de 2016.

SOARES, D.H.P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** São Paulo: Summus- Editorial, 2002.

SUANNO, M. V.R; SILVA. C.C. **Resiliência, Adversidade Criadora e Educação**. In SUANNO, M.V.R; DITTRICH, M.G; MAURA, M. A (orgs). Resiliência, Criatividade e Inovação: Potencialidades Transdisciplinares na Educação. In:Goiânia: UEG; América, 2013.

SUANNO, J. Henrique. **Adversidade, Resiliência e Criatividade: Uma articulação Oportuna?** In: Resiliência, Criatividade e Inovação: Potencialidades Transdisciplinares na Educação. In: Goiânia: UEG; América, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRE, S. de la. **Adversidad creadora**: teoria e prática del rescate de potencialidades latentes. Encuentros Multidisplinares, n. 31, v. XI, p. 6-20, 2009.

_____. **La adversidad esconde um tesoro, outra manera de ver la adversidad y la vida**. El Ejido (Espanha): Círculo Rojo, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

O CONHECIMENTO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O REFLEXO NA PRÁTICA EDUCATIVA PELOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco dos Santos Silva
Pedagogia / PROIC/ ITOP

Lourdes Lúcia Goi
Pedagogia/ITOP

Resumo

Esta pesquisa investigou sobre o conhecimento das teorias pedagógicas que embasam os professores das terceiras séries do ensino fundamental das escolas da cidade de Palmas e como interfere na prática educativa. As bases teóricas que subsidiaram este estudo foram Alarcão (2001), Aranha (1998), Contreras (2002), Gadotti (2003), Libâneo (2006, 2008), Luckesi (2008), Mizukami (1986), Saviani (2008, 2011), entre outros. Constituiu-se de uma investigação bibliográfica, documental e de campo com abordagem qualitativa. A documental constou do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na de campo foram realizadas entrevistas e observações em três escolas, sendo uma particular e duas públicas. As entrevistas foram semiestruturadas, com uma coordenadora pedagógica e duas professoras do 3º ano do ensino fundamental de cada escola. Concluímos que o conhecimento das participantes sobre as teorias pedagógicas é superficial e confuso e o trabalho embasa-se na própria prática ou nos livros didáticos, sem respaldo teórico principalmente no rumo das teorias críticas. Embora não generalizando os resultados apresentados nos levam a sugerir que as participantes da pesquisa representam um universo maior de docentes das escolas de Palmas, orientadas pela intuição. Como consequência, as professoras não deixam claro qual o ideal de homem, de sociedade que se deseja, bem como a falta de um entendimento crítico de educação. Podem se tornar transmissoras da ideologia dominante e colaborar para a formação de cidadãos não sujeitos do processo de conhecimento, mas passivos, submissos e acríticos. E após as apropriações necessárias, considerou-se a importância do embasamento teórico principalmente ao posicionamento frente a uma teoria que dê consistência ao trabalho dos professores.

Palavras-chave: Conhecimento das teorias pedagógicas; Teoria e prática docente; Interferência do conhecimento nas práticas educativas.

Introdução

Essa pesquisa surgiu de reflexões sobre as tendências pedagógicas e a prática docente, por isso buscou-se avaliar o domínio de conhecimento sobre as teorias pedagógicas seguidas pelos professores, analisando como assumem na prática, e como

acontece a aprendizagem e a formação dos sujeitos, os alunos, a partir da tendência assumida ou ignorada.

Destacam-se as concepções liberais e progressistas e suas consequências para o professor e o aluno. A prática escolar está sujeita à condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem, metodologias e recursos pedagógicas, avaliação, entre outras. Sendo assim, o conhecimento dessas correntes pedagógicas por parte dos professores, torna-se de extrema relevância, visto que possibilitam um aprofundamento maior sobre os pressupostos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem, abrindo-lhe um leque de possibilidades de direcionamento do seu trabalho a partir de suas convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, contribuindo para a produção de uma prática docente estruturada, significativa, contextualizada, esclarecedora e, principalmente, interessante para os educandos.

Segundo Pimenta (1999), o conhecimento (os referenciais teóricos), a experiência (habilidades resultantes do exercício contínuo de uma profissão), e os saberes pedagógicos (saberes sobre a educação e sobre a pedagogia) apesar de serem determinantes na prática educativa, há outros que a caracterizam e influenciam. A prática docente está sujeita a certos condicionantes, mas é o professor quem define seu papel enquanto praticante da ação educativa, o modo como encara o seu trabalho e seu compromisso com a educação.

Para uma prática educativa significativa deve-se entender a função social da educação bem como se dá o processo ensino-aprendizagem, seus condicionantes e variáveis. Daí existirem os marcos teóricos (tendências pedagógicas) que servem para nortear a prática educativa, que surgem ao longo de anos idealizando um tipo de homem, de sociedade e, portanto, de educação.

Objetivou-se especificamente constatar o conhecimento das teorias pedagógicas que embasam os professores das terceiras séries do ensino fundamental das escolas da cidade de Palmas e como interferem ou refletem na prática educativa.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com abordagem

qualitativa. A bibliográfica se fundamentou em autores como Alarcão (2001), Aranha (1998), Contreras (2002), Gadotti (2003), Libâneo (2006, 2008), Luckesi (2008), Saviani (2008, 2011), entre outros. A documental se baseou no Projeto Político

Pedagógico (PPP) das três escolas escolhidas para compreender qual a visão de educação das mesmas, o seu entendimento em relação ao processo educativo e que tipo de ser humano quer formar.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas e observações em três escolas, sendo uma particular e duas públicas, escolhidas conforme sua disponibilidade e aceitação. As entrevistas foram semiestruturadas, com uma coordenadora pedagógica e duas professoras do 3º ano do ensino fundamental de cada escola. Além disso, foram realizadas observações não participantes sobre a atuação das professoras em sala de aula. Por fim, os dados colhidos foram organizados e analisados com base nos fundamentos teóricos desta pesquisa. A análise dos dados coletados foi desenvolvida a partir dos princípios teóricos e os pressupostos da investigação qualitativa através da análise de conteúdo.

Resultados e Discussão

A seguir abordaremos as diversas tendências pedagógicas que orientam a prática educacional das professoras e coordenadoras pedagógicas procurando constatar o domínio de conhecimento sobre as teorias pedagógicas analisando como assumem na prática, e como acontece a aprendizagem e a formação dos sujeitos, os alunos, a partir da tendência assumida ou ignorada. Esta seção seguiu os passos da categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise. Buscou uma apreensão de significados na fala das participantes, interligada ao contexto em que elas se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) da pesquisa, trazendo à tona de forma sistematizada na redação que segue.

Com base em alguns autores Aranha, (1998); Libaneo, (2006, 2008); Luckesi, (2008); Saviani, (2011) podemos, de maneira geral, dividir as tendências pedagógicas em duas vertentes: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista (ou Crítica). Para Libâneo a Pedagogia Liberal é dividida em Tendência Tradicional, Tendência Renova (progressista e não-diretiva) e Tendência Tecnicista. A Pedagogia Progressista divide-se em Tendência Libertadora, Tendência Libertária e Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico Crítica (SAVIANE, 2011).

Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem com os alunos

Os sujeitos da pesquisa entrevistados concebem o processo ensino aprendizagem desde a integração dialética entre o professor e o aluno, para sua formação integral, um processo de troca entre professor e aluno (escolas A e B), até a que segue conteúdos programáticos e metodologias prescritas, com o tempo cronometrado rigidamente para exposição da matéria e sua fixação (escola C).

O ideal seria, justamente, essa integração dialética, o que se constatou em pequena proporção através das observações, apenas na atuação de uma das sete entrevistadas. Nesta perspectiva Histórico Crítica o aluno que se deseja ajudar a formar é provido de capacidade crítica, e estará motivado a continuar a aprender, a investigar, a refletir de modo crítico. Sendo que o aprendizado se dá pela interação entre sujeito e meio, se dá integrado ao contexto social do aluno, pela interação com os outros. Na escola essa interação pode ser com o professor, com os outros colegas, com os livros, leitura, e outros, devendo estar atrelado ao seu desenvolvimento pleno (psicomotor, cognitivo, sócio afetivo). Por isso a educação não deve ser descontextualizada dessa realidade, deve ser problematizadora, levando ao desejo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2011). Mas não é essa a realidade identificada, pois predomina a exposição descontextualizada da matéria e atividades de fixação.

A escola (C) aparenta uma tendência tecnicista de educação. Esta teoria pedagógica surgiu inspirada nos princípios positivistas e behavioristas, ou comportamentalistas. O processo educativo tornou-se algo neutro, objetivo e operacional através do uso da tecnologia.

O tecnicismo se caracteriza principalmente pela limitação do processo educativo à aplicação de técnicas, métodos pré-estabelecidos. A educação é vista como uma forma de igualar a todos, preparando-os para o mercado de trabalho, portanto trabalha em prol do sistema capitalista. O ensino é baseado em "princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas" (LIBÂNEO, 2008, p. 29). A ideia é que todos os problemas podem ser solucionados meramente com a aplicação de técnicas.

Esta tendência trouxe para a escola o mesmo rigor que existia nas fábricas, e também a mesma alienação. Contreras (2002) assinala que esse processo de racionalismo passou para a esfera do ensino, visando uma gestão científica, não só do conteúdo, como também da organização do trabalho e da ação docente. O tecnicismo causou a burocratização e rotinização do trabalho nas escolas, do processo educativo, com adoção de manuais, objetivos a serem alcançados, normatizavam a maneira de

proceder da escola desde a gestão da escola à sala de aula, basicamente a separação entre a teoria e prática.

Libâneo (2006), Saviani (2011) e Gasparin (2011), destacam a importância dos conteúdos para a formação do aluno, na medida em que são trabalhados levando em conta a interdisciplinaridade, mas, sobretudo contextualizados com a realidade sociocultural. Portanto os conteúdos tornam-se, nessa visão, instrumentos de análise crítica da realidade.

Mas nas escolas estudadas não se prioriza a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos ou a problematização, mas sim a pedagogia de gaveta, pois os conteúdos são tratados de modo fragmentado. Coincide muito mais com uma relação expressa na pedagogia tradicional ou tecnicista, do que dialética.

O papel do professor e do aluno no processo ensino aprendizagem

O papel do professor é entendido pela maioria, como mediador, mas também como orientador e facilitador. Esta característica de mediar, no discurso, configura-se como abordagem reflexiva crítica, embora não é o que se constatou na realidade da sala de aula. Quanto ao facilitador, se insere na construtivista ou escolanovista que procede na máxima do aluno aprender a aprender, sendo o professor que facilita a busca dos meios (MIZUKAMI, 1986). A tendência Pedagógica Escolanovista defende uma educação apoiada no respeito ao ser humano e sua teoria se fundamentou nas ideias de Rogers, Montessori e Piaget. A principal característica é seu embasamento teórico nos estudos da biologia e da psicologia.

Nessa visão, o aluno centro do processo, é guiado pela autodescoberta. A prática docente consiste em organizar as atividades de interesse dos alunos de modo a estimulá-los, respeitando as fases de desenvolvimento psicológico e biológico. Procura ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante Como cada ser humano é único e individual, cada um aprende em seu próprio tempo e maneira (LIBÂNEO, 2008).

Contudo, na prática, através das observações, o que prevalece é exposição oral do conteúdo, seguida de tarefas de fixação. As professoras, salvo exceções em alguns momentos de jogos, conversas e leituras, ainda se guiam por métodos expositivos, ou a mera execução de exercícios, atividades de repetição, com alunos dispostos em fileiras para ficarem comportados, caracterizando-se como tendência liberal de educação.

Quanto ao papel do aluno, é considerado pela maioria das educadoras, como

construtor do conhecimento, de receptor, mas também como o ser que será lapidado, no qual a escola irá trabalhar para construir o cidadão desejado. A professora que aborda sobre a necessidade de lapidá-lo para adequá-lo à sociedade, revela aquilo que a pedagogia Liberal Tradicional entende por educando, alguém que desempenhará um papel na sociedade, mas para isso é necessário moldá-lo às necessidades do meio social. Essa modificação reside na forma de se fazer a educação, impondo os modelos e programas pré-estabelecidos. Nesse caso a educação se constitui em uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Ao contrário do que se busca na pedagogia crítico social que é a autonomia dos estudantes e seu ponto de partida é a prática social.

Uma professora disse "O aluno é receptor do ensino". Se há receptor há o emissor que é o professor. Nesta concepção, o aluno é totalmente passivo, e receptivo. Ele deve ser submisso e perfeitamente adequado ao modelo educacional vigente, devendo aceitar de modo acrítico tudo que lhe é repassado pelo professor. Predominando a transmissão de conteúdo por meio de aula expositiva e memorização, não havendo vínculo com a prática social. O professor ensina e o aluno absorve. Estas são as características da Tendência Tradicional.

O aprendizado somente acontece com a intervenção do professor, que é o centro desse processo, pois é ele quem escolhe a metodologia, a forma de avaliar, os objetivos educacionais, quem planeja o processo. Deve ser severo e rigoroso, sempre mantendo a objetividade. O saber torna-se fragmentado e desligado de seu sentido social. Portanto o papel do professor é o de transmissor dos modelos culturais sem jamais questioná-los ou refletir criticamente sobre eles.

Ainda quanto ao aluno, três entrevistadas mencionaram que é pesquisador, aquele que se interessa pelo processo de aprendizagem. Esse modo de pensar pode ser a disposição de valorizar o aluno como ser pensante e coparticipante do processo educativo, ser capaz de se relacionar com o mundo natural e social através do conhecimento adquirido na perspectiva sócio crítica. Mas pode revelar também uma visão da escola nova com a ideia de aprender fazendo. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Considera a pesquisa como processo de ensino.

As educadoras precisam atuar de modo a ver o aluno em sua totalidade, em sua completude, conhecendo sua realidade, de sua comunidade.

Estratégias de ensino e material didático nas escolas campo

A respeito das estratégias, métodos e materiais didáticos foram mencionadas algumasmas nas observações foram frequentes as exposições dialogadas como técnica de ensino com as cinco professoras. Ao menos quatro professoras, após a exposição, seguiram com atividades avaliativas, e na sequência correção das atividades no quadro ou oralmente. Ao menos duas realizam leitura oral com os alunos, utilizam jogos e caça palavras.

Quanto às estratégias de ensino e material didático há indícios de uma prática crítico social no dizer das professoras, mas ao mesmo tempo apresentam contradições como o fato de que todas trabalham sempre com livro didático e uma escola é subsidiada pelo material do sistema Uno de Ensino Internacional (escola C).

Uma professora mencionou que usa mais o livro didático e o quadro branco. Outra disse: "Uso o livro didático, pois ele serve como roteiro, uso como uma sequência de conteúdo, mas às vezes me guio pela matriz curricular".

O livro didático tem sua importância como um recurso, mas não pode ser usado como um fim em si mesmo. A aula não deve ser pautada única e exclusivamente no livro didático, pois se torna única fonte de conteúdos e das estratégias de ensino.

Na tendência Pedagógica Tecnicista o material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais e outros. Nesta, os métodos de ensino **c**onsistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão recepção de informações. Baseia-se no treino e a prática garante a retenção do conteúdo. As respostas devem estar de acordo com os manuais e materiais didáticos, o que priva os alunos de criticidade e reflexão. Nem o professor, nem o aluno participam da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. O professor torna-se mais um técnico responsável por verificar se os alunos possuem as competências precisas para a aplicação e desenvolvimento das técnicas.

Vesentini (2007 apud OLIVEIRA, 2007, s/p.), a respeito do livro didático, diz que "o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo". Quando serve de roteiro e sequência de conteúdos, se caracteriza como tecnicista. Os conteúdos de ensino **s**ão as informações, princípios científicos, leis entre outras,

estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

A escola (C) faz uso de recursos e materiais diferenciados: "Nós adotamos aquele livro Professor Nota Dez, o qual possui muitas técnicas de ensino, muitas metodologias, que ajudam o professor, direciona". Ainda "O livro Professor Nota Dez é como se fosse a nossa cartilha, somos direcionados por ele, inclusive somos cobrados pela coordenação para estarmos sempre atentos às técnicas, fazendo sempre consulta e adequando as técnicas de acordo com as necessidades e a disciplina".

Mas na perspectiva da Pedagogia Crítico Social, as unidades ou sequências didáticas consistem em "organizar e desenvolver o ensino através de unidades amplas, significativas e globalizadas de conhecimento de forma a integrar os conteúdos de uma mesma disciplina ou de várias disciplinas curriculares" (HAYDT, 2011, p. 160).

Planejamento e Avaliação

Ao predominar o planejamento individual e em casa, como manifestado pelas participantes da pesquisa, não se inscreve na concepção histórico-crítica de educação que prevê encontros coletivos para trocas e reflexão da prática pedagógica. Ao contrário, destaca-se a importância do planejamento como indispensável ao trabalho pedagógico, constituindo-se em momento de programação da ação docente e avaliação de sua prática (ALARCÃO, 2001).

Luckesi (2008, p. 106), diz que por causa da intencionalidade do planejar ele assume um comprometimento ideológico, pois é embasado em "opções filosófico-políticas". O autor discorre sobre o planejamento como um ato político. O fato de alguns considerarem o planejamento apenas como um ato técnico, se esquecem de dimensionar os resultados políticos de suas ações. Não se trata unicamente dos resultados imediatos (a realização do projeto e alcance dos objetivos de ensino), mas também da "finalidade social, a médio e a longo prazos" (idem, 107).

Enquanto planejar é pensar no que será construído, a avaliação é a verificação do percurso feito, e reflexão crítica dos resultados. Na tendência Pedagógica Crítica a avaliação escolar não é a mera aplicação de questionários escritos ou orais seguidos de atribuição de notas, como na concepção tradicional. Ela não pode mais ser encarada

simplesmente em sua dimensão quantitativa, como na pedagogia tecnicista. Isto não significa que não pode haver provas.

Quanto a avaliação nas escolas pesquisadas, pontuaram que é contínua e formativa, constitui-se de prova escrita bimestral somada à qualitativa, que é a pontualidade, assiduidade, participação, comportamento, os trabalhos feitos, dos jogos pedagógicos, das atividades em sala de aula e de casa. Evidenciou-se muito mais uma disposição de avaliar tecnicamente para uma classificação e atribuição de nota do que uma avaliação formativa. Quanto aos erros, se forem cognitivos, é feito uma retomada do assunto e corrigidos na lousa. Ou pedem para os alunos relerem e tentarem concertar o erro, e explicam se necessário. Uma das professoras destacou que procura fazer com que eles mesmos percebam o erro. No PPP de uma escola reza que a avaliação permite verificar progressos e dificuldades, e em outra que o aluno será avaliado através do senso de responsabilidade, da criatividade, da participação, da sociabilidade e civilidade, da pontualidade e assiduidade e de atitudes éticas.

A avaliação em uma Concepção Histórico Crítica de educação deve ser processual contínua e sistematizada, isto é, planejada ao longo do processo. Deve girar em torno dos objetivos de aprendizagem e funcionar como guia da aprendizagem, visto que evidenciará as dificuldades e acertos dos alunos. Contudo a avaliação também é uma análise da ação docente, de sua forma de trabalhar, de seu planejamento, todo planejamento tem de ser revisado com base nos resultados da avaliação e, se necessário, refeito (LIBÂNEO, 2006). Quanto a intencionalidade, o professor deve estar ciente do porquê avaliar, como avaliar e como interpretar os resultados.

Esta abordagem pedagógica requer do professor uma práxis pautada na reflexividade crítica, já que implica trabalhar com conteúdo de cunho científico e político, em prol da transformação social, o que significa dizer que o docente não age por agir, não é uma ação meramente técnica, mas uma prática dotada de sentido. Isso implica a reflexão sobre a própria prática a fim de melhorá-la

Formação Continuada de Professores

A formação continuada não é compreendida pelas participantes como resultado da reflexão da prática pedagógica assumida individualmente e também em grupos. Não superaram ainda a concepção de que se busca formação através de treinamentos, para a instrumentalização do ensino, pois duas das cinco professoras definem como cursos e três como pós graduação. Apenas uma coordenadora pedagógica (da Escola B) afirmou

que “se reúnem quinzenalmente, para planejar e tomar decisões em grupo sobre experiências positivas e negativas vivenciadas em sala de aula. Também é oferecida a cada semestre, ou havendo necessidades especificas, promovem palestras e oficinas”. No PPP da Escola B, diz que “São oferecidos e realizados periodicamente cursos para a formação de professores e coordenadores pedagógicos e gestores. Todas as pessoas que trabalham na escola têm a oportunidade de se atualizar e participar de cursos e ações de formação”. Mas a maioria das professoras não confirmaram essa formação. No da Escola C é organizado pela própria rede de ensino, através de cursos a distância (Sistema Uno) ou presencial na escola.

Ao entenderem a formação através de cursos esporádicos, não consideram as experiências e a realidade cotidiana, não valorizam as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignoram o processo de formação.

As práticas pedagógicas exercidas pelos professores podem ser formativas, quando o professor em suas atividades de ensino, gera e mobiliza saberes, desencadeando sua autoformação, além da construção e reconstrução de sua prática. Pela mobilização e reelaboração de saberes, pela reflexão crítica sobre a prática, o professor pode participar de uma constante autoformação.

Mas apenas a reflexão sobre a prática não é suficiente para compreender os seus condicionamentos. Giroux (1990, apud PIMENTA, 2002, p.25) afirma que: “A mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”. Sabemos que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Pimenta (2002, p.24) chama a atenção escrevendo que a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica individualmente à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. E complementando, a formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica de atuação do professor.

E, complementando, a formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica de

atuação do professor. Mas não estão ocorrendo iniciativas nesta direção nas escolas investigadas.

Precisam se conscientizar da importância da formação continuada, mas que seja balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e para além dela e valorizem

os professores como protagonistas de sua formação. Mas se constata que, a escola, professoras e coordenadoras pedagógicas, nem cogitam a possibilidade de uma reflexão da prática e das condições sociais para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Está ocorrendo uma incoerência em se identificar o conceito de formação continuada com práticas de treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente.

O ato de educar é uma práxis. Entende-se por práxis, a relação recíproca entre teoria-prática. Segundo Aranha (1998), a prática de educar nem sempre foi precedida por uma teoria elaborada de forma rigorosa e durante muito tempo a humanidade partia do conhecimento espontâneo (ou mítico) para orientar a prática educativa. Infelizmente, observamos que ainda muitos educam desta forma.

Hoje há uma supervalorização da prática dos professores, o que não deixa de ser realmente importante, mas nos leva a refletir sobre a importância da teoria para embasar as práticas pedagógicas. A esse respeito, Aranha (1998, p. 9), assim se expressa: "Se procura deliberadamente impedir a maioria das pessoas a ter clareza teórica suficiente a respeito de sua prática, mantendo-as presas a uma prática tão intensa e tão dividida, que a reflexão se torne quase impossível".

O dia a dia das escolas, com salas superlotadas, o excesso de trabalho do professor, o limite na formação, a falta de tempo, a falta de espaços para o debate e discussões, fazem com

que o trabalho educativo deixe lacunas que comprometem a qualidade do ensino. Neste sentido, consideramos a necessidade do suporte teórico para que as práticas pedagógicas sejam mais efetivas e refletidas. A formação continuada pode se tornar um dispositivo para essa realidade ser efetivada

Tendência que a escola segue

Tendência ou abordagem pedagógica pode ser entendida como uma concepção de educação baseada em um entendimento de sociedade e de homem ideal para esta,

bem como os modos e meios de se fazer essa educação. Veremos quais as tendências pedagógicas que as participantes dizem assumir nas suas escolas.

Das sete entrevistadas, quatro afirmam que a escola assume a tendência construtivista ou interacionista e três reconhecem a existência do sócio interacionismo, apesar de admitirem que assumem uma posição eclética, mistura de concepções pedagógicas ou de apenas crer que é sócio interacionista. No PPP da escola B, está bem definido o sócio interacionismo como tendência pedagógica a assumir. Na escola C, não há clareza quanto a tendência pedagógica da escola e a coordenadora diz levarem em consideração os alunos e seus interesses, mas ao mesmo tempo utilizam-se de vários recursos. Parece transitar pelo construtivismo ao priorizar os alunos e seus interesses e tecnicismo por oferecerem vários recursos, também identificado na metodologia e recursos que a escola disponibiliza. Percebe-se um equívoco no entendimento de tendência interacionista (construtivista) e sócio interacionista entre as participantes da pesquisa. Conclui-se que há muito mais um desconhecimento teórico de cada uma delas, pois há afirmativas equivocadas e contraditórias.

A prática das educadoras investigadas deveria se orientar por ideias, concepções e teorias, que não foram claramente explicitadas. Embora todas assumem um fazer eclético, A escola, para exercer sua função de educar, necessita se embasar em uma teoria de educação, a qual inevitavelmente concebe um tipo de homem inserido em um determinado contexto sócio histórico.

Saviani (2008) defende a importância de uma fundamentação teórica para que o educador possa superar o empirismo da prática. Para Weisz e Sanchez (2001), ao ampliar a consciência de sua prática pedagógica, o professor pode apropriar-se mais adequadamente do processo, deixando de agir intuitivamente.

As práticas das professoras participantes ainda refletem um senso comum pedagógico, que prejudicam a tão almejada qualidade de ensino. Como consequência, mesmo sem perceber, acabam sendo as transmissoras de uma ideologia dominante.

Considerações Finais

Diante dos estudos e reflexões pode-se dizer que a escola para exercer sua função de educar, necessita se embasar em uma teoria de educação, a qual inevitavelmente concebe um tipo de homem inserido em um determinado contexto sócio histórico.

Através da pesquisa de campo, que constou de uma análise documental do Projeto Político Pedagógico de cada escola, de entrevistas e observações, infere-se que nas escolas, as coordenadoras pedagógicas e professoras apesar de afirmarem que assumem uma Tendência Construtivista ou Crítica Reflexiva de educação, em sua prática fazem uso da abordagem tradicional, escolanovista e mesmo do neotecnismo, o que pode não deixar claro qual o ideal de homem, de sociedade que se deseja, bem como a falta de um entendimento crítico de educação. Mas, podem se tornar as transmissoras da ideologia dominante e colaborar para a formação de cidadãos, não sujeitos do processo de conhecimento, mas passivos, submissos e acríticos.

Sem a pretensão de sermos taxativos, pois em pouco tempo de pesquisa é impossível analisar um processo tão complexo como é o educativo, concluímos através deste trabalho que o conhecimento das participantes sobre as teorias pedagógicas é superficial e confuso e o trabalho pedagógico, embasa-se na própria prática ou nos livros didáticos, sem respaldo teórico sobre as concepções pedagógicas.

Embora não generalizando, os resultados apresentados nos levam a sugerir que as participantes da pesquisa representam um universo maior da realidade da prática docente nas escolas de Palmas, orientadas mais pela intuição, do que por um real preparo decorrente de formação e reflexão no âmbito da prática, com base nas teorias que fundamentam o fazer pedagógico. E após as apropriações necessárias, considerou-se a importância do embasamento teórico para superar o empirismo da prática, para a elaboração consciente e consistente de uma fundamentação teórica, como base e orientação para o pensar e o agir do educador que se pretende crítico.

A educação nesta perspectiva, que intitulamos de transformadora, parte do desejo e possibilidade de uma mudança social. Ela inicia quando o professor e alunos exercem uma prática contextualizada com o meio natural, social e cultural, quando a educação que se faz, leva à reflexão e à crítica sobre esses elementos, quando modifica a prática social dos envolvidos no processo educativo. Para isso, é preciso ter em mente que a educação crítica ou transformadora não é neutra e, somente cidadãos conscientes de seu papel, podem atuar na sociedade de modo a modificá-la. Por isso torna-se relevante a formação continuada.

Percebemos que as professoras querem fazer o melhor em seu trabalho, mas lhes falta subsídio, talvez devido às falhas na formação. Constatamos que o conhecimento que as educadoras têm sobre as tendências pedagógicas, sobre as teorias pedagógicas, é um conhecimento básico, sem aprofundamento teórico. A prática docente está pautada

em uma superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação. Por isso é necessário construir caminhos políticos e pedagógicos em direção a uma educação crítica e democrática tendo clara a compreensão de que Pedagogia se está falando, pra qual escola, que aluno, que ensino, ou seja, que conceitos fundamentam as finalidades educativas que se pretende alcançar.

Referências

ALARCÃO, Isabel.; TAVARES, José. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. *In:* ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARANHA, M.L.A**. Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna,1998.

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

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HAYDT, Regina C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2008. pp. 19- 82.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, João Paulo T. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2007, Lisboa. **Anais**... Lisboa: ANPAE, 2017. s/p. PDF. Disponível em: http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO

PIMENTA, Selma G. Formação de professores identidade e saberes da docência. *In:* _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, (2001).

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A MÚSICA: PRATICA DE APRENDIZAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ricardo Tadeu Marcilio Junior – SEMED PALMAS - TO
ricardo_marcilio@yahoo.com.br

Luciana Pereira de Sousa - UFMG
lucianaworm@gmail.com

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender elementos conceituais que abordam temáticas englobando as práticas de ensino de geografia na educação básica contextualizando a linguagem musical delimitado ao movimento musical *Underground.* A pesquisa é bibliográfica, cujaestratégia metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa. Estas investigações foram feitas com a intenção de nos colocar enquanto pesquisadores diante daquilo que já foi registrado ou produzido a respeito da temática. Como unidade de análise deste trabalho, foram escolhidas três músicas *Underground*, que se evidenciaram ao decorrer da investigação sendo elas: Vitória Poluída (composição: Banda Mukeka Di Rato), Proprietários do Terceiro Mundo (composição: Banda DeadFish) e finalizando a música MST(Composição: Banda DeadFish). As análises revelam uma diversidade de elementos que podem ser trabalhados no ensino de geografia, a partir da linguagem musical aproximando os sujeitos dos contextos no qual estão inseridos. Apontam também, caminhos quanto ao processo de formação continuada do docente para essa especificidade instigando o aprofundamento do conhecimento da linguagem musical significado no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Musica; Espaço geográfico.

Introdução

O presente trabalho discute o contexto das práticas de ensino de geografia na educação básica, bem como propõe pensar as contribuições inovadoras acerca da linguagem musical como fermenta metodológica que auxilia o professor, e oportuniza a produção de conhecimento por meio de práticas integradoras.

O interesse pelo tema, parte da nossa experiência docente, pela relação íntima com a música e em especial o movimento *Underground* e as inquietações que questionam a formação e o fazer pedagógico.

Para o desenvolvimento da pesquisa apresentada, optou-se pela abordagem qualitativa, sendo organizada em quatro unidades. Como aporte teórico no que diz respeito às aproximações conceituais entre a música*Underground* e o ensino de geografia, nos reportamos às ideias de Filho e Júnior (2006), e Portugal e Souza (2013). Para contextualizar o Ensino de geografia e a produção do espaço geográfico como processo de conhecimento construído no contexto histórico,utilizou-se as reflexões de Carlos (2013) e Santos (1996).

As análises possibilitaram a observação deuma diversidade de elementos que podem ser trabalhados no ensino de geografia a partir da linguagem musical, aproximando os sujeitos dos contextos no qual estão inseridos. Destaca-se também, a importância da formação docente à medida que possibilita aos professores o questionamento de seu fazer docente e instiga o aprofundamento do conhecimento e significadoda linguagem musical no cotidiano escolar.

O percurso metodológico

O caminhar teórico metodológico desse estudo é pautado pela pesquisa bibliográfica, cujaestratégia metodológica utilizada será a abordagem qualitativa. Estas investigações foram feitas com a intenção de nos colocar enquanto pesquisadores diante daquilo que já foi registrado ou produzido a respeito da temática.

Nas palavras de Gil (2007, p.64) a "pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Pesquisa que se diferencia pelo olhar e a atitude do pesquisador que procura desenvolver compreensões e não explicações, ou seja, não pretende responder a questões objetivas, já que esse modo de colocar a pergunta implica em buscar relações de causalidade.

A fase inicial do estudo ocorreu por meio de revisão da literatura sobre a temática a fim da obtenção de aporte teórico para fundamentar a investigação. No primeiro momento procuramos compreeender as aproximações presentes no contexto do

ensino de geografia e da música *Underground*, trazemos contribuições propostas por Kaercher (2003), Filho e Júnior (2006) e Portugal e Souza (2013).

Em um segundo momento, buscamos compreender as relações que compreendem o ensino de geografia e a produção do espaço geográfico, apresentando algumas percepções a partir de Sposito (2013), Corrêa (2008) e Carlos (1994).

A terceira etapa da pesquisa, reservamos para discutir nas entrelinhas, a geografia, a música e o contexto, nesse momento fazemos uma análise, ainda que inicial acerca das relações de ensino e aprendizagem presentes nas letras de músicas que evidenciamas contradições na produção do espaço geográfico a partir da linguagem musical.

Nesse sentido trêsmúsicas do movimento *Underground* serão objeto de análise desse estudo, a partir das temáticas que se evidenciaram ao decorrer da pesquisa, sendo elas: Vitória Poluída (composição: Banda Mukeka Di Rato), Proprietários do Terceiro Mundo (composição: Banda DeadFish) e finalizando a música MST(Composição: Banda DeadFish).

Este estudo é com a intensão de compreender teoricamente elementos conceituais que abordam as temáticas analisadas ao mesmo tempo que dialoga com o entendimento contextualizado a partir da perspectiva musical estudada.

A música *Underground* e o ensino de geografia: aproximações conceituais

Pensar o contexto escolar na perspectiva do ensino de geografia nos remete a contextualizar a sociedade em que a escola está inserida, permeada por linguagens tecnológicas, científicas e informacionais, que dialogam com as questões abordadas pela disciplina de geografia, bem como refletem acerca da aprendizagem geográfica dos sujeitos inseridos nesse contexto.

O ensino de geografia nesse cenário contribui para que os alunos compreendam as inter-relações envolvidas nas situações cotidianas no qual estão inseridos,que ao mesmo tempo,são agentes de transformação social desse contexto. Compreendemos que o conhecimento apropriado na sala de aula ultrapassa os muros escolares, fato este que nos permite aproximar a música desta realidade como instrumento didático que auxilia o docente a relacionar os conceitos abordados no currículo escolar com os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Concordamos com Kaercher, quando discorre acerca do ensino de geografia, reforçando que para além dos conteúdos obrigatórios curriculares a formaçãogeográfica do aluno perpassa pela formação humana e social enquanto sujeito. Neste sentido, o autor afirma que:

> A geografia não deve se restringir às aparências, ao visível, a geografia deve falar, sobretudo, das pessoas. São elas que com seu trabalho, modificam o espaço e os lugares. Riquezas, mapas, cidades e países são frutos do trabalho destas pessoas, principalmente dos mais humildes. E como vive este homem? O que lhe resta depois do trabalho? (KAERCHER , 2003, p.173)

Isto posto,enxergar que o aluno possui a capacidade de compreender diferentes linguagens é a premissa para aproximá-loà esses novos instrumentos e à sua realidade. A música se apresenta como uma possibilidade pedagógica capaz de despertar o interesse dos alunos e ao mesmo tempo ampliar a compreensão política e social dos espaços geográficos de discussão que a diversidade do contexto musical brasileiro representa.

Pensar a música como ferramenta no ensino e aprendizagem de conceitos e fenômenos do ensino de geografia se torna de suma importância, o professor sendo o mediador entre a busca por músicas que abordem esses conceitos e fenômenos, com o objetivo de instigar os alunos a analisar as letras e obter uma percepção a partir da análise desses fenômenos e conceitos do espaço geográfico.

Um instrumento que possibilita o estudo desses conceitos e fenômenos é a analise a partir da audição e leitura das músicas, tendo como proposta deste estudo, a música *Underground,* criada principalmente por artistas fora do meio popular da música, que discutem problemáticas sociais que geralmente não são veiculadas nos meios de massa de comunicação, trazendo assim uma percepção diferenciada e uma experiência nova aos alunos.

Os movimentos músicas chamados de *Underground,* nos trazem uma carga de conhecimentos e percepções obtidas por uma cultura que não está nos meios populares da música, segundo Filho e Júnior (2006) são aquelas que não são veiculadas nos grandes conglomerados multimidiáticos, colocando maneiras de análise do espaço geográfico diferenciadas das chamadas culturas pop.

Os autores ainda trazem dois conceitos que podem elucidar essa diferenciação de produção cultural, o chamado *Mainstream* pode ser classificado como o fluxo principal de produção musical, aqueles que possuem grande veiculação em emissoras de

televisão, rádios, entre outros meios de comunicação de massa. Trazendo por outro lado o movimento *Underground*, como afirmam;

> O *Underground*, por outro lado, segue um conjunto de princípios de confecção de produto que requer um repertório mais delimitado para o consumo. Os produtos "subterrâneos" possuem uma organização de produção e circulação particulares e sefirmam, quase invariavelmente, a partir da negação do seu "outro" (o *mainstream*). Trata-se de um posicionamento valorativo oposicional no qual o positivo corresponde a uma partilha segmentada, que se contrapõe ao amplo consumo. (FILHO E JÚNIOR, 2006 p. 8)

Portugal e Souza (2013, p. 116) apontam a musica como "uma linguagem com recursos textuais, sonoros e virtuais que possibilitam, no contexto da sala de aula, o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades cognitivas".

Assim como afirmaram os autores, a música pode se tornar uma ferramenta de relevante importância, contudo existe toda uma pré-seleção feita pelo professor, antes de apresentá-las aos alunos, como premissa, uma análise das problemáticas a serem trabalhadas em relação ao espaço geográfico e as letras das músicas.

Ensino de geografia e produção do espaço geográfico: algumas percepções

Em relação a produção do espaço geográfico, existe uma grande complexidade, tendo em vista que ela não se restringe apenas ao plano econômico, mas também possibilita um movimento constante na sociedade, como afirma Carlos (2013).

Vale ressaltar que a cidade é apresentada como um "todo", uma unidade, e deveria ser analisada desta maneira; tentar perceber o que há dentro e fora da cidade, é uma ação criticada por Sposito (2005, p.134), quando afirma que não é possível delimitar a cidade, visto que, "as interações espaciais colocam em relação à ordem próxima e à ordem distante" não existe uma isonomia em relação ao espaço urbano, e as desigualdades socioespaciais são aparentes.

Neste complexo movimento dialético, temos os sujeitos de produção do espaço urbano que exercem esse papel, como afirma Carlos (2013, p. 64), que relata que o Estado se apresenta como o que exerce a dominação política; o capital, que de maneira compulsória tende a buscar estratégias para a sua reprodução, sendo ele apresentado em várias faces (industrial, imobiliário, comercial, financeiro, entre outras formas); e os sujeitos sociais, onde podemos citar os movimentos sociais de luta pela moradia, que

entre outros sujeitos tem como a necessidade de reprodução de suas vidas a partir de necessidades e desejos vinculados ao espaço, onde buscam as condições, os meios para a produção de suas vidas.

Sobre o exposto, Corrêa (2002, p. 25) afirma que "o espaço entendido como espaço social, vivido, em estreita correlação com a pratica social não deve ser visto como espaço absoluto". Neste sentido, Lefebvre descreve que o espaço se apresenta como:

> Vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções, ponto de reunião dos objetos produzidos, o conjunto das coisas que ocupam e de seus subconjuntos, efetuado, objetivado, portanto funcional. (LEFEBVRE, 1976, p. 29)

Como descrito, o espaço não se caracteriza nem como absoluto, nem como produto da sociedade; não podendo, portanto, ser definido nem como ponto de partida ou de chegada. Para Corrêa (2002. p. 26), ele se caracteriza como lócus da reprodução das relações sociais de produção, ou seja, a reprodução da sociedade, tendo em vista a discussão em relação ao espaço da cidade, naquele que é considerado urbano.Outro esclarecimento importante de ser realizado é a noção de produção, na qual Carlos aponta:

> Penso que, do ponto de vista da Geografia, poderíamos afirmar que a noção de produção se vincula à produção do homem, às condições de vida da sociedade em sua multiplicidade de aspectos, e como é por ela determinada. Aponta ainda para o movimento da reprodução e evidencia a perspectiva de compreensão de uma totalidade mais ampla, que não se restringe apenas ao plano econômico, abrindo-se para o entendimento da sociedade em seu movimento. (CARLOS, 2013, p.62)

O espaço urbano se apresenta como a materialidade da sociedade inscrita nas cidades, transformação da paisagem pelo trabalho humano como afirma Santos (1996, p. 72) onde coloca que "o espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade".

Uma forma mais contundente de relação ao espaço, mais precisamente o espaço urbano é a que Carlos (1994, p. 14) traz para a reflexão, onde ele se apresenta como "produto de contradições emergentes do conflito entre as necessidades da reprodução do capital e as necessidades da sociedade como um todo". Desta forma entendido como o

palco de reprodução do capital, em um movimento dialético contraditório, assim Carlos, explica:

> Se de um lado o espaço é condição tanto da reprodução do capital quanto da vida humana, de outro ele é produto e nesse sentido trabalho materializado. Ao produzir suas condições de vida, a partir das relações capital-trabalho, a sociedade como um todo, produz o espaço e com ele um modo de vida, de pensar, de sentir. (CARLOS, 1994, p.70)

Assim podemos verificar que o espaço urbano, contém um campo de forças, advindas tanto da reprodução do capital como da própria vida humana, tornando-se produto de um certo momento ou mesmo necessidade dessa relação dialética.

Nas entrelinhas: a geografia, a música e o contexto

Para a primeira análise, a música escolhida comtempla questões que abordam o fenômeno da urbanização e metropolização, buscamos então dialogar os conceitos apresentados a partir de teóricos que discutem a temática.

Vitória Poluída
Composição: Banda Mukeka Di Rato

Uma gigantesca nuvem nociva
Sorrindo, destruindo, engolindo tudo e todos a sua volta.
Cuidado! Estamos em Vitória
Botem suas máscaras se não quiser morrer - Envenenado!
Pela nuvem negra de um pólen assassino
minério peneirado - Em seu pulmão!
O podre pó negro das fábricas em troca do progresso
e os lagos de despejo - Oxidando!
E o centro de Vitória se torna uma estufa
caminhões e ônibus - Envenenando!
Cuidado! Estamos em Vitória, seu ar é poluído, proteja a sua vida!!
Caras de porcos exibidas nas ruas, usinas, pessoas, veículos, industrias
dióxido de enxofre, CFC , todos esses monstros vão te comer
mas você ainda pode ficar rico vendendo pra indústrias o lixo do pó de minério
você só não pode deixar isso te contaminar, rasgar por dentro, cuidado!!!!

A letra da música trata de problemáticas relacionadas aos fenômenos da (re)produção do espaço urbano da metrópole de Vitória-ES, podemos debater com os alunos, além da problemática citada no corpo textual da musica outros aspectos que envolvem as mazelas das regiões metropolitanas, aspectos esses conceituados

historicamente como “tragédias urbanas” por Maricato (2000, p.23), onde a autora ressalta que não foram só nas décadas perdidas, os anos 1980 no Brasil que registraram problemas urbanos como a poluição do ar, enchentes, desmoronamentos, entre os vários outros problemas. Tais problemas muito provavelmente oriundos pela falta de planejamento no que tange os aspectos da urbanização e metropolização brasileira, Maricato (2000).

De maneira objetiva, Cabral (2000) coloca que a música descreve conceitos e fenômenos como as paisagens construídas e naturais, as formas de produção do campo e das grandes cidades em seus vários aspectos, facilitando no campo da subjetividade a instigar a imaginação e emoção dos indivíduos. Através da exploração destes conceitos é possível aguçar a imaginação dos alunos para que possam refletir acerca das situações colocadas pelo professor através da música.

É possível então aproximar a produção cultural expressa pela música produzida pelo movimento *Underground* aos conceitos e fenômenos da Geografia, tendo como referência a produção humana, inscrita no espaço, sendo ele urbano ou rural, como aponta Carlos (2013, p. 62) onde afirma que “poderíamos afirmar que a noção de produção se vincula à produção do homem, às condições de vida da sociedade em sua multiplicidade de aspectos, e como é por ela determinado”. Sendo a produção e modificação do espaço cultural; eCavalcanti (1998, p. 85), que disse que “a cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas”, nela podemos salientar a música como movimento cultural, representação dos fenômenos do espaço geográfico.

Neste contexto, trazemos para a análise uma segunda música, com a intensão de possibilitar algumas discussões que foram acima relacionadas à produção do espaço geográfico e seus principais agentes. A música em questão é intitulada “Proprietários do terceiro mundo” da banda DeadFish.

Proprietários do Terceiro Mundo
(Composição: Banda DeadFish)

Promessas eternas por cumprir e mortos demais a esperar,
Sobre uma terra fértil à espera de mãos pra plantar.
Mas os punhos fechados e amargos dos proprietários do 3º mundo beberam sangue demais pra perdoar. Mentalidade tacanha e assassina nas favelas do 3º mundo. mortos, suicídios, chacinas somados é o que se vê.

Minério, violência, especulação. bens materiais a amar. Prédios altos que mostrarão quão grande o tombo será. Mas a ordem e progresso assassina dos educados
Do 3º mundo são cegas demais pra perceber.
Mas o ódio e a fome dos sem teto do 3º mundo, justiça por caos podemos ver.
liberdade.
paz, força e coração, vida, amor, libertação, um desejo incontido nas cabeças do 3º mundo, tudo isso virá se pudermos perceber.
que amar,
viver,
cantar não será em vão.

Analisando trechos da música acima, podemos ressaltar o Estado, como agente de produção do espaço geográfico e suas contradições, visto o olhar da música em seus pontos, que traz "Promessas eternas por cumprir e mortos demais a esperar, sobre uma terra fértil à espera de mãos pra plantar. ", existe a possibilidade de reflexão das temáticas relacionadas a reforma agrária. Outro enfoque pode ser dado a verticalização das cidades e o encarecimento do solo urbano no trecho "Prédios altos que mostrarão quão grande o tombo será. "

Como colocado por Corrêa (2013 p. 43) os agentes são "concretos, históricos, dotados de interesses, estratégias e práticas espaciais próprias, portadores de contradições e geradores de conflitos entre eles mesmos e com outros agentes." Nesta possibilidade de analise, tratamos o Estado como agente articulador de planejamentos em uma ação conjunta com agentes do mercado do solo urbano ou mesmo rural, em contradição com agentes sócias como os movimentos sociais, MST no caso da reforma agrária e possivelmente movimentos que lutam por moradias nas áreas urbanas. Como também descrito na letra da música seguinte, com o título de MST, da banda DeadFish.

MST

(Composição: Banda DeadFish)

Quem você pensa que eu sou
aquele que você viu na TV
o que te faz pensar que sou tão diferente de você
pois eu tenho família e também meus filhos pra criar
e sou eu que estou aqui
lutando porque é meu por direito
Devo ocupar
Devo produzir
Devo resistir
Pouco me importa se você não gosta
da cor da minha bandeira

Pois sou eu que estou aqui
e sou eu que tomo bala nos que
deviam me defender
falsos amigos de uma nação não querem ensinar
o que é um cidadão
"O campo brasileiro, continua produzindo sangue
e assistindo como no passado ao desfile de bandeira
vermelhas, entre multidões de miseráveis
sob o comando do MST. Combater a latifúndio,
desapropriar, ocupar e distribuir. As palavras de ordem
resistem ao tempo como resistem a concentração fundiária
0,9% dos produtores detém mais de 35% das terras.."
A ganância dessa elite já foi demais
400 anos de massacre também já é demais

Seguindo a temática de produção do espaço geográfico, mais especificamente as contradições inscritas pelos conflitos no espaço rural, a música MST, da banda DeadFish, traz o sem-terra, como narrador, mostrando o lado da luta entre eles e os latifundiários. Demonstrando uma realidade pouco veiculada e pouco trabalhada nesta perspectiva, no olhar do lado de quem vive a vida, o lugar do “sem terra”.

Algumas considerações

São muitas as ferramentas e linguagens que podemos utilizar para a busca de novas práticas no ensino de geografia, trazendo para o contexto da aula, linguagens mais próximas do cotidiano do aluno. Porém devemos salientar a adoção de novas linguagens no ensino de geografia demanda formação docente, formação esta que visa desconstruir práticas tradicionais e por meio de novas metodologias.

Neste contexto, evidenciados neste estudo que é possível discutir com os alunos conceitos complexos como: os conflitos no campo marcados pela luta camponesa nas fronteiras agrícolas; o planejamento feito pelos agentes do espaço urbano com suas práticas e interesses que geram fenômenos como a segregação socioespacial, os efeitos da urbanização, como a poluição do ar e dos mananciais entre outros.

Assim, a música apresenta-se como um meio facilitador da compreensão de fenômenos que o ensino de Geografia busca debater dentro do currículo escolar. Nota-se que a música neste contexto, torna-se um atrativo, em virtude da sua sonoridade que visa obter a atenção dos alunos; além de despertá-los para problemáticas como as já citadas. Assim, a música associa-se à imagem mental produzida pela discussão, sendo

um recurso didático de muito valor, e, também uma linguagem que possivelmente atenue o medo de aprendizagem frente a metodologias que desagradam e afastam a curiosidade dos alunos, conformeSantos (2009).

Referências

CABRAL, LuisOtávio -A Paisagem Enquanto Fenômeno Vivido (artigo nº09) **Geosul**, v.15, n30, p 34-35, UFSC, Florianópolis. jul/dez.2000

CARDOSO FILHO, Jorge.; JANOTTI JUNIOR, J. . **A música popular massiva, o mainstream e o underground: trajetórias e caminhos da música na cultura mediática**. In: João Freire Filho; JederJanotti Júnior. (Org.). Comunicação e música popular massiva. 01ed.Salvador: Edufba, 2006, v. 01, p. 11-24.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re) produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994. 270p.

CARLOS, A. F. A. **Da "Organização" À "Produção" do espaço no movimento do pensamento Geográfico**. In: CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes, processos, escalas e desafios**. São Paulo; Contexto, 2013. p.123-145.

CAVALCANTI, L. De Souza. **Geografia,escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus,1998.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano** – 4ª ed. São Paulo – Ática 2002 (SériePrincípios).

CORRÊA, R. L. **Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço**: um texto para discussão.In: CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO,Maria Encarnação Beltrão (orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes,processos, escalas e desafios**. São Paulo; Contexto, 2013. p.123-145.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.) **Geografia em Sala de Aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, Seção porto Alegre, 2003.

LEFEBVRE, H. **Espacio y Política. Barcelona**, EdicionesPeninsula 1976 (originalem francês de 1973)

MARICATO, E. **As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias**: planejamentourbano no Brasil. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Org). A cidadedo pensamento único: desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-192.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUSA, Elizeu Clementino. **Ensino de Geografia e o mundo rural:** diversas linguagens e proposições metodológicas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 95-134.

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Emerson Vieira dos e BRUMES, Karla Rosário; A Musicidade e a Geografia: **O Espaço Geográfico por Meio de Sons e Letras**. IV Semana de Geografia de Iratí- 1 a 6 de setembro de 2008. Anais, 2008

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 2005.

O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA INTEGRADORA DOS PROJETOS

Elza Rodrigues Barbosa Peixoto - UFT
elza.peixoto21@gmail.com

Maria José de Pinho - UFT
mjpgon@mail.uft.edu.br

Resumo: Neste artigo, buscou-se discutir sobre as possibilidades do trabalho de articulação dos saberes como forma de ressignificar práticas que respondam a questionamentos acerca da possibilidade de açoes integradoras mesmo em uma escola de currículo tradicional. Indagações sobre quais as possibilidades de se vencer o caráter de ensino fragmentado tão enraizado no contexto escolar. Com embasamento teórico-metodológico pautado nos estudos da interdisciplinaridade de Fazenda (2005), Morin (2002, 2003, 2009), Santos (2008); nos Estudos do Letramento de Street (2014), Soares (2002), Rojo (2009) e gêneros textuais de Marcuschi (2006), temos como objetivo lançar olhares mais amplos sobre as formas de ensinar e aprender, refletindo e revendo conceitos e metodologias que apontam para os caminhos da integração dos saberes. Além dos princípios e pressupostos teóricos levantados, que responderam afirmativamente à primeira questão, foi apresentado como resultado prático de estratégia integradora, os projetos de letramento, numa abordagem aplicada no ensino fundamental, anos iniciais.

Palavras-chave: Letramentos. Interdisciplinaridade. Gêneros textuais

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nessas últimas décadas, embora a temática de práticas integradoras, como a interdisciplinaridade, estar presente no contexto da formação inicial e da continuada, não tem sido fácil para muitos professores se envolverem ou promoverem a compreensão de um processo formativo que objetive um ensino comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes das práticas pedagógicas e da interação professor-aluno, principalmente.

Com base nesse contexto, constitui-se como problemática fundamental deste artigo as indagações sobre quais as possibilidades de desenvolver um trabalho articulado entre os saberes em uma escola de currículo tradicional e quais estratégias têm se apresentado como viáveis para ultrapassar o caráter de ensino fragmentado e fragmentador tão enraizado no contexto escolar.

Com o objetivo de apresentar uma resposta fundamentada para esses questionamentos, este artigo pautou-se, principalmente, na discussão sobre as possibilidades do trabalho de articulação dos saberes, trazida pelos estudos da interdisciplinaridade de Fazenda (2006), Morin (2002,2003,2009) e Santos (2008); pelos Estudos do Letramento Street (2014), Soares (2002) e Rojo (2009) e pelo ensino por meio dos gêneros textuais (Marcuschi, 2006).

Mesmo que essa forma de pensar integradora já esteja subsidiando, teoricamente, os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1998, no âmbito da prática docente não constitui, ainda, tarefa fácil. Neste sentido, e, considerando a proposta dos Estudos do Letramento, desenvolvemos este texto com o objetivo mostrar que é possível, mesmo em escolas com currículos tradicionais, despertar para conceitos mais amplos e integradores como os da interdisciplinaridade.

Ao discutirmos nessa linha, buscamos contribuir para promover reflexões e ressignificar práticas relativas ao processo ensino-aquisição da leitura e da escrita, em uma perspectiva sociocultural. Espera-se que as discussões apresentadas neste texto tragam perspectivas para um caminho pedagógico viável no ensino de leitura e escrita em sala de aula, especialmente, no ensino fundamental, anos iniciais, pois no momento em que se constata uma rota possível, metodologicamente, esta passa a contribuir para o enriquecimento das práticas educacionais.

II. PARA ALÉM DA DISCIPLINARIDADE: UMA EXIGÊNCIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Ao acompanharmos, hoje, uma nova postura frente aos desafios da contemporaneidade, vemos o surgimento de um outro paradigma, denominado por Boaventura Santos (2004) de "emergente", que traz em seu bojo a interdisciplinaridade como metodologia viável para este tempo.

Realidade que requer novas metas para a educação e, à medida que se tornam perceptíveis as emergências educacionais, revelam mais inquietações sobre o fazer pedagógico, pois os paradigmas tradicionais não conseguem responder às demandas da sociedade atual. Assim como afirma Moraes (2003, p. 167) "[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação e a própria vida."

Contudo, isso só será possível com a reforma do pensamento, para se romper com a lógica do reducionismo, da simplificação, da linearidade e da fragmentação. Segundo Morin (2009, p.21) "A reforma do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo" nas suas inter-relações.

Dessa forma, romper com o paradigma da fragmentação implica em movimentos que "transgridam as fronteiras epistemológicas das disciplinas", como nos aponta Santos e Sommerman (2014, p.71). Esta proposta vem em consonância com a multidimensionalidade e contextualização do conhecimento que dão o caráter da proposta de um novo paradigma. Mas não se trata apenas de conceitos, trata-se de um desafio, pois de nada adianta colocar dois professores de áreas distintas a planejar em conjunto, se o foco continuar sendo a transmissão do conhecimento apenas na exposição de conteúdo, sem desvelar a complexidade do processo de ensino aprendizagem, sem aproximar o estudo da realidade (RAYNAUT, 2014, p.137).

Ainda assim, é possível perceber, mesmo que lentamente, atitudes inovadoras articulando a religação dos saberes, mesmo no seio de uma estrutura social e educacional de natureza disciplinar. Mas é preciso ressaltar que, para se conectarem os fios, duas noções são importantes: primeira que não se trata de eliminar a disciplinaridade, mas de "ir além, de ultrapassá-la"; segunda, que não se trata de uma

mudança no "fazer", mas no "ser". O educador é chamado a uma atitude transdisciplinar. Assim, aceitando a ambiguidade podemos, "por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, inaugurar um tempo em que conhecer não é dominar, esgotar, exaurir, mas acima de tudo dialogar e conviver" (SANTOS E SOMMERMAN, 2014, p.28).

Inaugurado na década de 60, do século XX os estudos sobre a interdisciplinaridade marcariam sua incursão na educação na década seguinte, tendo como campo investigativo a interdisciplinaridade e linguagem (FAZENDA, 2006). De lá para cá, ampliou campo, ganhou força no discurso dos PCN e aproximou-se mais das salas de aula:

> A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

No entanto, ao voltarmos nossos olhos para os letramentos[124], concordamos com Thadei (2006, p. 66) que, tanto os seus aspectos conceituais como metodológicos evidenciam um caráter transdisciplinar, enquanto objeto que não pode ser reduzido a uma única ciência, e como o conhecimento gerado interdisciplinarmente se amplia ao tratar dos contextos envolvidos nas práticas de leitura e escrita, integrando saberes.

III. UMA PERSPECTIVA INTEGRADORA: PROJETOS DE LETRAMENTO

Embora tratar de conceito de letramento seja algo bastante complexo, nos filiamos à abordagem dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Rojo, 2009; Soares, 2006), ou simplesmente como se fixou no Brasil 'Estudos do Letramento', (KLEIMAN, 2008, p.7). Esses estudos partem dos pressupostos que o aluno é um sujeito de linguagem que já traz para a escola suas práticas de letramentos não-escolares, vistos que esses sujeitos estão expostos, constantemente, a diversas situações

[124] O termo "letramentos" se deve à visão do letramento como um fenômeno plural, usado como reconhecimento de que não existe apenas um tipo de letramento, mas letramentos, que vão surgindo de acordo com o desenvolvimento da sociedade e da tecnologia. Retornaremos a essa questão mais adiante.

de uso da leitura e da escrita no contexto das relações sociais às quais convivem na família, na igreja, etc.

Dentre os pesquisadores do campo do letramento, Street (1984) apresenta sua concepção de letramento pautado em dois modelos: o modelo autônomo, que pressupõe uma única forma de letramento, cujas práticas se ligam apenas à lógica interna do texto, desvinculadas do contexto social; e o modelo ideológico, que toma o texto como um objeto linguístico-social e o entende como uma pluralidade de práticas letradas, social e culturalmente determinadas.

Aproximando das concepções trazidas por Street (1984), Soares (2009) aborda as dimensões individual e social do letramento "[...] Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2009, p.72).

À escola, agência de letramento por excelência, cabe o compromisso com um processo contínuo, que proponha graus de desafios diferentes, arquitetados em conformidade com as várias faixas etárias e segmentos de ensino. Uma das possíveis maneiras de realizar essa tarefa é tratar o ensino da língua como interação, num processo dialógico (BAKHTIN, 2003), realizado pelos gêneros discursivos, que ocorrem na relação com os contextos.

O trabalho com gêneros possibilita que a língua seja refletida em contextos reais de uso, garantindo o princípio do sentido e da interação nas práticas escolares, de modo que os conhecimentos advindos desse processo possibilitem uma efetiva inserção em práticas sociais, fazendo usos da leitura e da escrita de forma consciente e adequada a cada contexto, interagindo no mundo conforme necessidades comunicativas apresentadas. Assim, podemos abranger variedades linguísticas amplas com as quais os alunos irão se deparar em seu cotidiano,

Desta forma, por meio dos gêneros, é que a escola torna possível as práticas de letramento, pois, como nos pontua Marcuschi (2006, p.25) ao ensinarmos a partir da operação com um gênero, estamos ensinando "um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção".

Tal procedimento corrobora para uma melhor assimilação, potencializando a eficácia das práticas de leitura e escrita, por meio de uma maior interatividade na relação professor x aluno; consequentemente, haverá um maior envolvimento com o conteúdo por parte do aluno. Sem contar que é uma excelente oportunidade que se abre,

mesmo em escolas de currículo tradicional, para projetos integradores de interdisciplinaridade.

Uma das maneiras de efetivação da interdisciplinaridade é o projeto pedagógico (DEWEY, 1997; HERNANDEZ E VENTURA, 1998), podendo tanto estar relacionado ao trabalho em grupos ou turmas, como a um grande projeto da escola. Essa pedagogia é bem vista pelo seu caráter potencializador de interdisciplinaride, pois permite integrar saberes, rompendo com as fronteiras das disciplinas e ampliando o universo de aprendizagem.

Isso equivale dizer que, ressignificar a sua prática conforme o que Kleiman (2007, p.16) denomina de projeto de letramento, resgatando seu próprio conceito

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Dessa maneira, partimos do princípio que, de uma maneira geral, o trabalho com os gêneros textuais que, por natureza, é aberto a vários campos disciplinares, apresenta-se, naturalmente, como potencialidade de integração de saberes (interdisciplinaridade). Da mesma maneira, que ao se projetar como uma prática social de escrita, como uma forma de interação verbal e social, o texto passa a ser visto, concebido como ação e não mero instrumento de comunicação.

Dessa forma, adotamos a abordagem dos Projetos de Letramento (PL) como estratégia eficiente para a aprendizagem significativa da perspectiva interdisciplinar. E o sentido dos PL é contribuir para uma dinâmica mais interativa em sala de aula (professor- aluno), como para uma aprendizagem mais efetiva de prática de leitura e escrita, por partirem de questões ou problemas identificados pelos alunos ou de interesse do grupo e orientados pelo professor. Assim,

> A aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético (relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global). Algo que se constrói num espaço de movimento (OLIVEIRA, 2014, p. 48).

A elaboração didática que apresentaremos para ilustrar um projeto de letramento envolve uma turma de 5º ano de uma escola pública de Araguaína[125]. Importa registrar que tal iniciativa se deu após alguns encontros de formação que a equipe da escola teve sobre leitura e escrita na perspectiva dos letramentos. Diante das discussões suscitadas nos encontros, uma professora do 5º ano resolveu aproveitar e se lançar num projeto integrador, partindo de um problema sempre recorrente ao final do ano letivo e a causa de muitas faltas na escola: a dengue.

Para o encaminhamento de um projeto de letramento, o primeiro passo é a identificação de um problema. Pode partir aleatoriamente no dia-a-dia da sala, como de uma escolha prévia; nos dois casos, os encaminhamentos devem partir, preferencialmente, dos próprios alunos, pois neste tipo de projeto é a parceria entre professor e alunos que os tornam protagonistas.

O tema foi trazido para a sala de aula com uma conversa iniciada pela professora sobre os alunos que estavam faltando às aulas por causa da dengue. Vários questionamentos foram feitos, destaque para a quantidade de familiares que já ficaram enfermos por causa da doença, entre outras questões que apontaram para os conhecimentos da turma sobre o assunto e suas opiniões, chegando à questão: O que poderíamos fazer para solucionar este problema? Questão essa que foi o guia do projeto, pois não se tratou apenas do tema Dengue (posteriormente acrescido da Zika e Chikungunya), mas a busca de soluções para um problema real na vida dos alunos e seus familiares.

O passo seguinte foi a pesquisa sobre o problema e as possíveis soluções. Para essa etapa, os alunos trouxeram vários textos sobre o assunto e trabalharam em grupos. A professora distribuiu nos grupos vários outros textos em seus suportes, para lerem e debaterem com o grupo (reportagens - jornal, infográficos- revista, panfletos). Para a aula da semana seguinte, a professora contou com a palestra-teatro de um grupo de especialistas da Secretaria da Saúde, convidados pela coordenação da escola, para trabalhar o tema com todas as turmas.

O próximo passo foi a elaboração de uma lista de ações sugeridas para o problema. Dessa lista, foram escolhidas as ações que seriam realizadas. É importante nessa etapa o levantamento de todos os gêneros envolvidos nas ações, assim como as relações interdisciplinares que podem ser realizadas a partir das sugestões dos alunos.

[125] O acompanhamento desse projeto se deu na escola onde a autora desenvolve sua pesquisa de doutorado, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza o planejamento do projeto.

Quadro-síntese: etapas do projeto

<table>
<tr><td colspan="3">Tema: Dengue, Zika e chikungunya
Projeto: Todos contra o mosquito</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Etapa 1: pesquisa</td><td colspan="2">Etapa 2: Soluções escolhidas</td></tr>
<tr><td>Ação 1</td><td>Ação 1</td></tr>
<tr><td>A fase de pesquisa e debates em busca de conhecimento sobre soluções foi marcada pela leitura de diversos generos textuais:</td><td>Campanha de combate ao mosquito na escola e com os familiares e vizinhos para o combate ao mosquito.</td><td>Receitas caseiras de repelentes e armadilhas para o mosquito</td></tr>
<tr><td>Genêros envolvidos</td><td>Genêros envolvidos</td><td>Genêros envolvidos</td></tr>
<tr><td>Notícias, reportagens, infográficos, gráficos, seminário, etc.</td><td>Entrevista, cartaz, panfletos, folhetos explicativos, informativos</td><td>Receita</td></tr>
<tr><td colspan="3">Produto final: produção de materiais mais adequados para a campanha</td></tr>
</table>

Como um aspecto favorável à perspectiva discursiva das práticas situadas, podemos citar, ainda, a exploração interdisciplinar dos temas, envolvendo Matemática (tabulação de dados e produção de gráficos), Língua Portuguesa (leitura e produção de textos em diferentes gêneros); Ciências (saúde: as doenças, os tratamentos, a prevenção, o meio ambiente, saneamento básico); Informática (uso da ferramenta computacional para edição de diferentes textos) e Artes (teatro de fantoches e produção de mosquitos com garrafas pet).

Ainda na perspectiva das condições de produção dos textos, foi possível observar as possibilidades abertas com o projeto de letramento. Na definição do suporte da campanha de conscientização (cartaz e panfleto), nos gêneros que fizeram parte da pesquisa e serão produzidos (tabela, gráfico, entrevista/questionário) e as possibilidades do uso de gêneros orais (seminário, debate), entre outros.

Nossa intenção, em trazer este projeto como exemplo, foi de apresentar questões práticas relativas ao processo didático de aprendizagem significativa, mostrando que é possível integrar saberes, embora a análise do resultado efetivo do projeto tenha que ficar para um próximo momento, visto que o referido projeto ainda está em andamento.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que moveu este trabalho, a partir das teorias e dos conceitos apresentados, pretendeu pontuar os propósitos teóricos que justificam a necessidade da ação interdisciplinar, apontando os princípios e aspectos que caracterizam os Projetos de Letramento, concebidos como ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e integradora.

Conceber que as práticas sociais situadas no domínio escolar, exigem que os professores considerem-se agentes de letramento, sabedores de que não há uma disciplina específica para desenvolver os letramentos, é fundamental para dar prosseguimento a um trabalho voltado para o exercício de novas práticas, valorizando as vivências que os estudantes trazem de seu meio cultural e social, mediando a interação do aluno com o mundo da cultura escrita, promovendo a formação de alunos leitores e escritores competentes.

Com isso, esperamos contribuir para um amplo debate acerca das possibilidades e potencialidades da abordagem interdisciplinar dos projetos de letramento, como estratégias para vencer o caráter fragmentador, mesmo dentro de um currículo tradicional.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BRASIL**. Lei n. 9.394, 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: 26 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionai*s*.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEWEY, J. Experiência e Educação. 3ª Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DOLL Jr, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual sentido?** 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2002.

_____. Processos identitários na formação profissional. *O* professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**, no . 08, 2006a, p. 409-424.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 2008.

KLEIMAN, A, B. In: MATENCIO, M, L, P. (Orgs) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2005. (Coleção Idéias sobre linguagem).

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais. Reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 10. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes.** Rio: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios, 5 ed. – São Paulo: Cortez: 2009.

_____. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**.8.ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. ***RBLA***, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325- 345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna** Natal: EDUFRN, 2014.

RAYNALT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporaneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimento. In: Philippi Jr, A.; Silva Neto,

A.J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação.** Barueri-SP, Manole. 2014.p. 70-105

RIBEIRO. Alexandre Amaral. Práticas de letramento escolar na perspectiva integradora: por um meio ambiente linguístico cultural favorável à aprendizagem. In: AMARAL, Amélia Escotto do amaral. **Formação para o Letramento: contextos, práticas e atores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.p.75-88.

ROJO, R**. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002c.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS. A, SOMMERMAN.A. **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
STREET, B. V.(1984) **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THADEI, Jordana Lima De Moura. **Temas transversais e letramento nas séries Iniciais do ensino fundamental: para além da Transversalidade temática.** Pontifícia Universidade Católica De São Paulo São Paulo 2006.

O PAPEL DAS ARTES CÊNICAS NO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.

SOMMER, Márcia Regina R. G. - UFT[126]
Email: marcia.edf@hotmail.com

PINHO, Maria José de - UFT[127]

[126] Graduada em Educação Física (UEG). Mestranda do PPPG em Educação, da UFT; Especialista em Dança e Consciência Corporal (UGF) e Docência Universitária (CEULP/ULBRA); Professora do Balé Popular do Tocantins (SEDUC –TO) e Colégio COC Palmas.

E-mail: mjpinho@uft.edu.br

RESUMO: Considerando a transição paradigmática a qual estamos vivenciando, principalmente no que tange à educação, objetiva-se nesse trabalho refletir sobre o ensino das artes cênicas neste paradigma educacional emergente. Para tanto, foi feita uma revisão de literatura, buscando relacionar autores que tratam desse novo modelo de educação, como Maria Cândida Moraes, e outros que tratam do ensino das artes cênicas, como Flávio Desgranges. Desse modo, observa-se que no paradigma educacional emergente, prezando pela religação dos diversos saberes, há a valorização da vivência das artes cênicas, que têm no movimento humano sua fonte de comunicação. A partir dessa relação, percebe-se a relevância do ensino das artes cênicas no ambiente escolar, tendo em vista que o mesmo, indo ao encontro do pensamento educacional emergente, possibilita o conhecimento dos diversos movimento do corpo, liberdade expressiva e propicia processos artísticos criativos, bem como formação de plateia e ampliação do repertório cultural dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Paradigma; Artes Cênicas; Educação Emergente.

INTRODUÇÃO:

Estamos enfrentando momentos de crise: guerras, problemas de saúde, desintegração social, extinção dos recursos naturais. Isso em grande parte se deve à transição de paradigmas que estamos presenciando, bem como à amplitude das mudanças e à velocidade em que estão acontecendo. A transição pela qual estamos passando refere-se à queda do paradigma newtoniano-cartesiano (tradicional) e ascensão do emergente.

O paradigma tradicional, que prima pela objetividade, linearidade, causalidade, fragmentação, levando o Homem a buscar o domínio da natureza, passa a ser questionado pelo paradigma emergente, que preza uma visão transdisciplinar do mundo, calcada na "(...) consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, substituindo a realidade unidimensional, com um único nível, do pensamento clássico" (NICOLESCU, 1999: 55).

No modelo em declínio, a educação é vista de maneira fragmentada, como afirma Moraes: "A política educacional é fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, e as três esferas do poder público não se entendem" (MORAES, 1997: 86).

[127] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins.

Dentro do pensamento emergente o ser humano e a educação passam a ser vistos sem dicotomias, de maneira integrada, "(...) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si" (MORIN, 2006: 38).

Sendo assim, a educação tem seus valores renovados, quando passa a perceber os aspectos bio-psico-sociais do ser humano, buscando oferecer uma melhor compreensão do mundo através de processos interativos de aprendizagem. No entanto, como estamos em um momento de transição, percebe-se que ainda não há uma uniformidade no que se refere à educação, existindo ainda ranços de um modelo mecanicista.

O presente artigo abordará, por meio de uma revisão bibliográfica, o papel das artes cênicas no paradigma educacional emergente, tendo em vista que a missão da escola mudou: "(...) é atender ao estudante com necessidades especiais que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido" (MORAES, 1997: 137). Assim, percebe-se que para novos tempos, precisa-se de uma nova educação.

A TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS:

A história da humanidade mostra que entre o declínio de uma civilização e o desenvolvimento de outra, há um momento de crise. Exemplos dessas transições se deram com "(...) o surgimento da civilização com o advento da agricultura no começo do neolítico, a ascensão do Cristianismo na época da queda do Império Romano e a transição da Idade Média para a Idade Moderna" (CAPRA, 1982: 30).

Como consequências dessa crise, vemos a destruição do planeta, problemas de saúde nos indivíduos, desintegração social (gerando doenças mentais), extinção dos recursos naturais e da energia. Faz-se importante ressaltar que essas consequências não são isoladas, e sim, intimamente relacionadas.

Essa transformação se dá quando as estruturas sociais não conseguem adaptar-se a situações cambiantes, sendo incapazes de evoluir culturalmente. Isso gera desintegração social e é resultado da inflexibilidade do modelo de civilização. Agregados a essa mudança, estão os conceitos e valores que regem a sociedade: os paradigmas, que são modelos de explicações e interpretações da realidade, que vigoram

por determinado tempo e é aceito pela sociedade. Segundo Crema, paradigma "(...) indica toda a constelação de crenças, valores, procedimentos e técnicas no consenso de uma comunidade determinada" (CREMA, 1989: 18).

Devido à essa transição paradigmática encontramo-nos em um momento de crise, de transformação. O paradigma tradicional encontra-se esfacelado devido aos problemas que vem causando à humanidade. Um novo conceito de mundo está sendo, aos poucos, edificado, baseado no pensamento emergente. No entanto, essa mudança é demorada, o que faz com que ainda tenhamos uma visão fragmentadora, geradora de conflitos.

O paradigma tradicional:

Esse paradigma teve início por volta dos séculos XVI e XVII, denominados pelos historiadores de Idade da Revolução Científica. A visão do mundo orgânico, com a interdependência dos fenômenos espirituais e materiais, e a ciência medieval, baseada na razão e na fé, buscando apenas compreender o significado das coisas (não o seu controle), por meio da teologia e ética cristã, foram substituídas pelo paradigma tradicional. "A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da Era Moderna" (CAPRA, 1982: 49).

Essa transformação foi causada por novas descobertas na física e na astronomia, culminando nas realizações de alguns pensadores, como Galileu, Bacon, Descartes e Newton. Assim, houve a distinção entre espírito e matéria, e este último se tornou o objeto de estudo da humanidade. Houve a transformação do Homem em objeto, como afirma Nicolescu: “A objetividade instituída como critério supremo de verdade, teve uma consequência inevitável: a transformação do sujeito em objeto. A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes, é o preço a pagar por um conhecimento objetivo” (NICOLESCU, 1999: 21).

A objetividade extrema do paradigma tradicional não permitiu que a subjetividade, a intuição e o que não fosse mensurável tivesse valor. Inclusive as artes, de uma maneira geral, se adaptaram à esse pensamento, produzindo obras com bastante rigor técnico e realismo, sendo o virtuosismo a grande característica das expressões artísticas na ascensão desse paradigma.

Resumidamente, podemos dizer que o paradigma tradicional se caracterizou

pelas seguintes propriedades: importância da experiência adquirida apenas pelos cinco sentidos humanos; raciocínio lógico indutivo e dedutivo; busca da ordem, conformidade, uniformidade e objetividade; relações causais entre os eventos; reversibilidade; regularidade e controle; e observador (homem) neutro e imparcial (CREMA, 1989).

O Homem, nesse pensamento, encontra-se dividido em corpo, mente e espírito, não sendo visto como um ser único. É como se pudéssemos separar cada parte e dá-la uma vida independente. Infelizmente essa visão fragmentadora da realidade estendeu-se a todos os níveis, gerando uma alienação, já que tudo é analisado em partes, não no seu todo, não no contexto em que está inserido. Um exemplo dessa fragmentação pode ser facilmente evidenciado na divisão da ciência em exata, humana e biológica. Esse "erro" criou os especialistas, que estudam minuciosamente apenas uma parte do todo, sabendo "(...) quase tudo de quase nada" (WEIL apud BRITO, 1996: 71). O saber fica dividido e se faz presente na nossa metodologia de ensino através das chamadas "disciplinas".

Outra consequência do paradigma tradicional é o enfoque dado ao progresso, construído por uma visão otimista oriunda da física clássica. É inegável que a humanidade deste último século sofreu um avanço científico-tecnológico surpreendente, mas não foi seguido por uma evolução da consciência. Isso tem acarretado uma presente ameaça à vida, já que o ser humano vem destruindo sistematicamente seu habitat em busca de "um bem-estar para todos". Nada é tão paradoxal, já que ao destruir a natureza, o Homem está se autodestruindo.

Essas contradições encontradas no paradigma vigente, bem como suas falhas e anomalias, têm contribuído para sua derrocada, auxiliadas por novas respostas a antigas perguntas, que começam a surgir com a física quântica e o pensamento emergente.

O paradigma emergente:

O início de mudanças ocorridas no pensamento positivista se deu no início do século XX com uma nova maneira de enxergar a física. Esta que antes considerava tempo e espaço como elementos absolutos, independentes, passou a aceitar que um interferisse no outro: são interdependentes. O precursor dessa nova física foi Albert Einstein, com sua "Teoria da Relatividade", como afirma Crema:

Estabelece-se na física moderna o conceito do mundo como um todo unificado

> e inseparável; uma complexa teia de relações onde todos os fenômenos são determinados por suas conexões com a totalidade. Essas conexões podem ser locais e não locais, instantâneas e imprevisíveis, conduzindo a uma nova noção de 'causalidade estatística', que supera e transcende a concepção clássica e linear de causa e efeito (CREMA, 1989: 43).

Percebe-se que a física moderna, ao contrário da física newtoniana, não busca estudar um universo separado em partes e sim, um todo, onde todos os eventos se relacionam e são dinâmicos. Nada é estático e imutável. A relação do observador com o objeto observado deixa de ser neutra e passa a influenciá-lo. Isso porque não há uma realidade que possa ser analisada de forma independente da mente do observador.

As perspectivas do paradigma emergente podem ser sintetizadas, de acordo com Brian Swimme, físico norte-americano e diretor do Instituto de Cultura e Espiritualidade Criativa, na Califórnia (CREMA, 1989): nenhum elemento possui real identidade e existência fora do seu entorno total; os nossos conhecimentos são provenientes de nossa própria participação e interação nos processos do universo; além da análise, a síntese é central na compreensão do mundo: conhecer algo implica em saber sua origem e finalidade; e o universo é uma realidade auto-organizante: é total e inteligente.

Sendo assim, a educação, nesta perspectiva, baseia-se na integração dos conhecimentos da humanidade, relacionando ciência moderna com a tradição. Essa nova maneira de educação "(...) transcende o enfoque disciplinar e reata a ligação entre os ramos da ciência com caminhos vivos de espiritualidade, implicando a imprescindível e já referida interação hemisférica" (CREMA, 1989: 96).

O Homem nesse novo paradigma não é um ser fragmentado, e sim, um ser único, total, onde corpo, alma e mente não se dissociam: relacionam-se. O Homem, ainda, só o é quando considerado dentro do contexto em que vive, não havendo como existir por si só, pois faz parte do meio, assim como o meio faz parte dele também. Segundo Moraes, o Homem é o agente de sua realidade: “Um sujeito, então, já não mais solitário, ou seja, um sujeito sempre solidário, mestiço, pensante, proativo, consciente do inacabamento e da provisoriedade de sua história, de seus talentos e potencialidades” (MORAES, 2015: 61)

Este paradigma que está emergindo aponta para caminhos que minimizem a crise que a humanidade e todo o sistema está passando. O paradigma tradicional ainda está incrustado na nossa realidade, mas o pensamento emergente vem aos poucos

encontrando seu lugar.

O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE:

Na perspectiva do paradigma em ascensão, a educação não trata o Homem como "aprendiz" apenas: ele passa a ser o agente de sua aquisição do conhecimento, através do respeito às múltiplas inteligências (inclusive motora) e aos diferentes níveis de percepção da realidade. "Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa nova amplitude" (MORAES, 1997: 30).

Diferentemente do pensamento tradicional, a subjetividade, as emoções, a intuição, são valorizadas no paradigma educacional emergente, já que se busca ampliar os olhares sobre a realidade circundante, percebendo que nem só o que é mensurável, objetivo, definido tem valor, e que na complexidade das relações há espaço para o subjetivo.

No entanto, o modelo educacional vigente ainda mantém uma concepção mecanicista de educação, em que os comportamentos são preestabelecidos, não havendo questionamentos, nem divergências, com aceitação à autoridade e às certezas. Essa formação encontra-se em contradição com a concepção de um mundo em rede. A formação humana, via educação sistematizada, deve, em breve, passar por uma transformação em seus preceitos, a fim de participar coerentemente com a mudança de paradigmas atual, já que "(...) o modelo tradicional de ensino já não é compatível nem com o modelo da ciência atual nem, muito menos, com as necessidades e as características de nossa época" (MORAES, 1997: 163).

A realidade, que se mostra cada vez mais complexa, não pode ser compreendida apenas através da ciência moderna, mas através das incertezas, dos questionamentos, da provisoriedade do conhecimento, já que este muda constantemente, tecendo uma rede em que entrelaçam diferentes saberes, olhares, percepções. A realidade está em uma constante mutação, e essa flexibilidade não consegue ser percebida por meio da objetividade extrema e de certezas dadas.

Essa nova perspectiva global deverá acarretar algumas implicações para um novo paradigma educacional, segundo alguns autores: em primeiro lugar o sistema educacional passará a ser um sistema "vivo", passível de mudanças, sem certezas e

altamente flexível. “Não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose” (MORIN, 2006: 82). Os currículos, adaptados à realidade de cada escola, terão mais autonomia. Teremos, então, um sistema aberto, onde tudo estará em movimento, havendo trocas de energia entre os sujeitos e o ambiente.

Nesta perspectiva, o conhecimento, que já não é mais estático, não pertence apenas ao professor, mas também ao aluno, e passa a ser constantemente reconstruído na relações que se estabelecem no processo de aprendizagem, levando à tessitura de um saber elaborado coletivamente.

Buscar-se-á uma reintegração do sujeito, com a unidade corpo-mente-espírito, tão fragmentada na atual concepção educacional. “(...) para o conhecimento (...) considerar também as coisas do espírito, que, apesar de não terem realidade material, não podem ser desligadas dos processos físicos, biológicos e cerebrais” (MORAES, 1997: 89). Importante essa reintegração, tendo em vista que o paradigma tradicional fragmentou o Homem e passou a valorizar apenas a mente (pensamento objetivo e científico), desconsiderando o espírito e as subjetividades, e desvalorizando o corpo e tudo que é produzido com o mesmo.

Além disso, a educação deverá passar a entender o Homem no seu contexto, percebendo as conexões com as diversas realidades, estimulando assim, uma “inteligência geral” (aberta ao complexo, não apenas ao específico). Segundo Moraes,

> (...) o aluno passará a ser visto como aquele que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções (MORAES, 1997: 84).

Ainda, o conhecimento se dará em forma de “redes”, com os diversos conhecimentos conectados entre si. Dentro do novo paradigma, não é mais possível a fragmentação disciplinar, mas uma relação de conectividade entre as mesmas. A educação não se valerá mais de verdades absolutas, mas de teorias transitórias: “Toda teoria se desenvolve e se constrói mediante a incorporação de novos dados e novas interpretações, de modo semelhante ao desenvolvimento da inteligência humana, o que refuta a ideia de verdade absoluta e final” (MORAES, 1997: 101).

A educação do futuro, ainda, segundo Morin (2006), deve ser centrada na condição humana, no enfrentamento às incertezas, na percepção de uma identidade

planetária e na compreensão, questões estas colocadas como cerne de uma formação transdisciplinar e voltada para a aprendizagem, não para o ensino.

O paradigma educacional emergente valoriza a diversidade e os diferentes modos de ensino e aprendizagem, e coloca em cheque a maneira uniforme com que a escola trata esse processo no pensamento tradicional (e ainda vigente). Segundo Teodoro,

> (...) possivelmente, na primeira década do séc. XXI, a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo, que permita a passagem de um ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, qualquer que ela seja, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem, que as novas tecnologias de informação e comunicação não só facilitam como exigem (TEODORO, 2003: 148).

Pensando-se no novo paradigma educacional, percebe-se que nas próximas décadas se acentuará a contradição entre a atual forma escolar, que busca uma uniformidade lingüística, construção da nação pela via do progresso e difusão da cultura dominante, e as novas exigências da sociedade: multiculturalidade, pensamento ecológico, heterogeneidade e valorização das relações humanas (TEODORO, 2003). Os processos educativos deverão vir ao encontro da realidade posta, que é complexa, flexível, cheia de incertezas, possibilitando um caminho para uma formação para a autonomia e criticidade.

O PAPEL DAS ARTES CÊNICAS NO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE:

A arte tem um papel preponderante na formação do ser humano. Seja pintura, dança, música, escultura, literatura, é sabida a importância de experiências estéticas ao longo da vida. "A experiência artística se coloca (...) como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro" (DESGRANGES, 2011: 26).

Pensando no paradigma educacional emergente, com sua flexibilidade e valorização dos potenciais individuais, percebe-se que as manifestações artísticas deverão ser mais valorizadas, tanto quanto conteúdo imprescindível para compreensão do mundo, quanto como meio de facilitação de aprendizado de outros conteúdos. Por

meio da arte, conseguimos expandir nossa visão de mundo, já que também expandimos nossa linguagem, posto que arte também é comunicação.

As artes cênicas serão entendidas aqui como toda manifestação artística que traz no corpo do artista o resultado da sua arte (dança, teatro, mímica, performance, circo, música). "O corpo é para o artista cênico o veículo de comunicação entre a obra de arte e o público, é a ponte entre o palco e a plateia" (STRAZZACAPPA, 2006: 39,40). Ainda, segundo essa autora, o artista cênico é um corpo que representa, que fala, sendo matéria prima do artista, já que não possui outros objetos para fabricar sua arte.

Especificamente nas artes cênicas, as ideias além de serem apresentadas valendo-se da palavra (no caso do teatro e da música), ainda utilizam outros elementos de significação: os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. Esse uso de diversos recursos para comunicação "(...) provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico" (DESGRANGES, 2011: 23), exercitando assim a capacidade de compreender a vida de maneira própria, lançando um olhar interpretativo para a História.

Sendo assim, as experiências artísticas e estéticas são importantes, pois aumentam o repertório de signos para compreensão do mundo, já que o espectador recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando a obra de arte de acordo com sua experiência. Dessa forma, contribui para uma formação preconizada pelo paradigma educacional emergente, em que o conhecimento se dará de maneira interligada, não havendo mais verdades absolutas, havendo mais espaço para reflexão e questionamentos.

As artes cênicas além de contribuírem para compreensão da realidade, ainda contam com outra característica relevante: são artes do corpo. Assim, o Homem visto na sua integralidade, não mais compartimentalizado, passa a valorizar o ser como um todo, respeitando toda aprendizagem que acontece por meio do movimento.

No pensamento emergente, o corpo, já não é concebido apenas no seu aspecto motor: passa a ser ligado à mente e ao espírito, e são indissociáveis. "O corpo, tal qual o percebo, deve ser entendido não através de qualquer visão departamentalizada das ciências, mas na riqueza de sua totalidade que se transforma na sua dimensão verdadeiramente humana e histórica" (MEDINA, 1990: 91). Dentro dessa visão, há uma diferença de objetivos e metodologias de trabalho: ao invés de se buscar a educação "do" movimento apenas, busca-se "pelo" movimento. Há um respeito aos limites corporais, buscando auxiliar no "bem-estar" das pessoas.

Uma educação do corpo voltada para o pensamento emergente, não pode se dar apenas através do aprendizado de uma técnica específica, mas deve ser contextualizada, conforme nos aponta Soares:

> Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2001: 110).

Quando as artes cênicas são utilizadas como estratégias de ensino, rompe-se com conceitos pré-estabelecidos, havendo uma ressignificação do corpo, já que este passa a ser valorizado e é parte do processo de aprendizagem dos alunos. Essas estratégias estimulam a inteligência cinestésica-corporal, tão subvalorizada na escola. Essa depreciação se dá, em parte, à impregnação de conceitos do paradigma tradicional, que divide o homem em corpo, mente e espírito. Dentro dessa ótica, o corpo ficou subjugado aos aspectos cognitivos do homem, adotando assim, uma educação voltada para a formação mental e espiritual dos alunos.

> (...) na exploração e na pesquisa de movimentos expressivos, verifica-se que diferentes possibilidades de movimento vão, aos poucos, formando e complexificando o vocabulário corporal individual, (...) contribuindo para a organização e a sistematização do saber sobre as linguagens do corpo (...) (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008: 206).

Ainda, as práticas corporais (inclusive as artes cênicas) são um espaço privilegiado de educação, tendo em vista que só são apreendidas em processos de mediação entre as pessoas, já que o movimento reflexivo é inerente ao ser humano, estando presente em todos os processos de criação e recriação do mundo. "(...) o diálogo entre Educação e Arte nos parece fecundo para refletir sobre as dimensões expressivas e educativas presentes no universo das atividades corporais" (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008: 197).

Os principais benefícios alcançados com a utilização das artes cênicas como recurso didático são: estímulo da reflexão acerca de determinado problema, promoção de um clima de descontração na sala de aula, favorecimento do autoconhecimento, desenvolvimento da empatia, análise de situações de conflito e desenvolvimento de atitudes e habilidades específicas.

Importante ressaltar a relevância em se trabalhar com as artes cênicas no

ambiente escolar visando a formação de plateia: tendo em vista que vivemos em uma sociedade espetacularizada, convivendo com uma enxurrada de signos todos os dias, faz-se necessária educação dos indivíduos para desenvolvimento de um olhar mais atento e aguçado para o excesso de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Percebe-se que nesse momento de transição, os valores estão se reorganizando, os conceitos sendo expandidos, as metodologias de ensino se alterando. As artes cênicas, com seus conteúdos inerentes, ou como recurso didático-pedagógico, vão ao encontro dos preceitos do paradigma educacional emergente, buscando uma nova relação com a expressividade corporal, criatividade e contextualização.

Todavia, há que se atentar para que as representações relacionadas ao corpo não sejam determinadas exclusivamente pelos interesses do mercado, de comercialização e banalização da imagem do corpo. O ensino das artes cênicas no ambiente escolar deve objetivar o conhecimento das possibilidades de movimento do corpo, liberdade expressiva e processos artísticos criativos, não a mera repetição de sequências de movimentos pré-determinadas pelo professor.

O contexto escolar é fecundo de manifestações culturais, artísticas e deve ser locus, por excelência, de vivências corporais, valorizando o Homem enquanto ser integralizado. À escola cabe expandir a visão de conhecimento, fornecendo referências, não só para o desfrute, o prazer e o enriquecimento humano, mas também para compreender, avaliar, criticar, problematizar as questões postas na sociedade.

Obviamente, não se esgota aqui esse estudo, sendo necessárias mais pesquisas acerca desse papel, não só das artes cênicas, mas de todas as manifestações artísticas, de ampliar o repertório linguístico, estético, que propicia reflexão e questionamentos.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Lívia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.

BRITO, Carmem Lúcia Chaves. **Consciência corporal: repensando a educação física.**

Rio de Janeiro: Sprint. 1996.

CAPRA, Fritjal. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma.** São Paulo: Summus, 1989.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2011.

MEDINA, João Paulo Subira. **O brasileiro e seu corpo.** Campinas-SP: Papirus, 1990.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SOARES, Carmem. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen (Org.). **Corpo e história.** Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.

STRAZZACAPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 – (Coleção Prospectiva, V. 9).

O REPENSAR DE UMA PRATICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVANUMA VISÃO CRÍTICO- REFLEXIVA

Maria do Carmo Nascimento Diniz
Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília

Resumo

A referente [2]pesquisa aborda o repensar de uma prática pedagógica investigativa destes professores participantes, propondo uma visão critico-reflexiva. Os locais etnográficos

da pesquisa, realizada de agosto de 2014/2016, emergem de um estudo qualitativo nos anos iniciais de duas escolas públicas de Brasília/DF: a Escola Classe I de Sobradinho e a Escola Classe 2 de Arapoanga/Planaltina.Evidenciamos como objetivo geral propiciar o conhecimento das categorias que norteiam a atuação investigativa dos professores participantes, para a proposição de uma visão crítico-reflexiva.Os instrumentos utilizados foram análise documental, observação, entrevista semiestruturada, questionário. Resultaram como categorias evidenciadas pelos professores: a mediação pedagógica, a ludicidade, a ampliação do universo artístico e estético da criança (espaços escolares) e a significação da investigação crítico reflexiva na maneira de pensar o cotidiano da criança**.**Propõe-se como retorno da pesquisa a integração desta como um dos processos da formação continuada dos professores, proporcionando, por meio destas investigações, vivências, experiências, os caminhos para um processo de Alfabetização bem sucedido nas demais escolas de Educação Básica do Distrito Federal.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Investigação Crítico-reflexiva. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Realizar pesquisas no contexto escolar da educação básica (anos iniciais) têm trazido muitos benefícios ao processo de ensinar e de aprender, uma vez que os professores têm a possibilidade de sistematizar um modo de educar pelo questionamento e pela reconstrução do conhecimento. Quando se decidiu pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, privilegiou-se a formação continuada desses professores.

Para Soares (2004), o olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas. Nos dias de hoje, parece que estamos enfrentando mais um desses momentos de mudanças. Mas, o que prenuncia o questionamento a que vem sendo submetido aos quadros conceituais e as práticas alfabetizadoras que deles decorrem nas últimas três décadas? Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos.

Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das "primeiras letras". Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, de atitudes e de capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais. (SOARES, 2003).

Neste sentido, o trabalho pedagógico da escola está interligado a todo contexto social como um eixo norteador. Sendo assim, o nosso olhar para o processo de ensino aprendizagem nos direciona também a vários questionamentos em relação ao processo educativo que tem como eixo norteador a constituição de sujeitos cidadãos.

Se pensarmos a organização do trabalho pedagógico, a partir dos eixos norteadores alfabetização e letramento, esta pesquisa deve estar sempre pautada pela sensibilidade e mudança, permeada pelo diálogo que é fundamental para a convivência diária com os alunos. Os quais estes trazem em sua bagagem um mundo de histórias que, na maioria das vezes, não são apenas inventadas, mas vividas em seu cotidiano concretamente e a escola é o lugar que possibilita um momento para compartilhar esse conhecimento.

Essa partilha, por meio de crenças, valores e ideias, deve ser conduzida com muita afetividade e confiança, bem como uma oportunidade a ser concedida aos sujeitos aprendizes para construírem seus próprios saberes. E nesta dinâmica de convivência, o trabalho em equipe, cooperativo e entre os pares, assume uma dimensão importante no processo de mediação entre professor e aluno para promover a transformação.

Por meio dessa pesquisa, justifica-se analisar as práticas pedagógicas que conduziram o desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da atuação investigativa destes professores e o repensar para uma concepção critico-reflexiva.

Como proposta evidenciamos o objetivo geral propiciar o conhecimento das categorias que norteiam a atuação investigativa dos professores participantes dessa pesquisa, para a proposição de uma visão crítico-reflexiva.

A metodologia adota enfoques conceituais e procedimentos metodológicos qualitativos, identificando-se com a etnografia/observação participante. Os locais etnográficos da pesquisa, realizada de agosto de 2014/2016, nos anos iniciais de duas escolas públicas de Brasília/DF: a Escola Classe I de Sobradinho e a Escola Classe 2 de Arapoanga/Planaltina.

Propõe-se como retorno da pesquisa, a integração desta como um dos processos da formação continuada dos professores, proporcionando, por meio destas investigações, vivências, experiências, os caminhos para um processo de Alfabetização/ Letramento bem sucedido nas demais escolas de Educação Básica do Distrito Federal.

O PROFESSOR EM DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO

Esta nova visão do professor como profissional em desenvolvimento contínuo advém das constantes mudanças da sociedade e das teorias educacionais. Neste sentido, muitos pesquisadores mobilizaram-se na investigação e sistematização desses saberes na formação de professores e no processo de profissionalização. No território brasileiro, a introdução dessa temática acontece na década de 1990 com as obras de Dewey (1959), Schön (1992), Tardif (1991), Nóvoa (1991) e Zeichner (1992) que descrevem o saber docente e são complementadas pelas de Paulo Freire (1967), Selma Garrido Pimenta (1994), entre outros.

A partir deste enfoque, o desenvolvimento do conhecimento profissional com base nas ideias de Schön (1992) ancora na pesquisa e nas experimentações práticas. O desenvolvimento do professor mediante formação crítico-reflexiva implica um investimento pessoal, conforme citado por Nóvoa a seguir, viabilizando uma formação contínua de qualidade e uma transformação organizacional. Para Nóvoa (1991) a formação deve...

> [...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

Na mesma direção, Dewey propõe formar um profissional reflexivo, envolvendo as atividades de busca e de investigação. Na perspectiva da ação reflexiva, há a problematização da realidade vivida. O conceito de "prático reflexivo", construído por Zeichner (1992, p.18), baseado na obra de Dewey, "definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que a conduz". Zeichner (1992) concorda com Dewey, ao afirmar que: "a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas" (p.18). Zeichener (1993) defende que

> Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p. 10-11).

Para Nóvoa (1991) a formação deve...

> [...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade

A formação não está de modo algum separada da investigação já que a concepção de docente é a de um sujeito que é ativo, define caminhos e participa das decisões (KRAMER, 2011),bem como persegue a melhoria do agir e do saber profissional dos professores. Isto requer mais e mais rigoroso conhecimento das práticas reais de investigação focada, de modo que seja possível desconstruí-las, interpretá-las e melhorar a sua qualidade e não apenas a bondade das suas intenções(ROLDÃO, 2012, 78).

Complementando estes desafios da formação do professor, Zeichner (1992) considera que uma das formas do professor assumir uma postura reflexiva deve ser por meio da socialização, com seus pares, das teorias práticas do professor. Outro ponto enfatizado, quanto ao conceito de ensino reflexivo, diz respeito ao fato de o professor não somente refletir sobre as teorias produzidas fora da escola e que desenvolvem em sala de aula, mas também à medida que eles refletem sozinhos ou em conjunto, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas e percebam quais as condições sociais que "modelam" as suas experiências de ensino.

> Os processos de interação social com os de construção compartilhada de significados têm seu antecedente, na teoria sócio histórica de Vygotsky, o qual defende que o ensino tem lugar dentro da denominada Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP - (VYGOTSKY, 1988, p. 133).

Esta relação se baseia na comunicação humana, especialmente, na interação professor-aluno, nas vivências que privilegiam a cooperação autônoma, a livre participação e a construção dos saberes. Somam–se a isto, a cumplicidade, a construção de novos conhecimentos e os problemas reais do cotidiano dos alunos. Isto criará um clima de confiança e poderá contribuir para aumentar- lhes a autoestima. É interessante que os docentes sejam leitores, intérpretes das mensagens dos alunos e que propiciem, ainda, a interação entre os pares para avaliarem o êxito da tarefa. O propósito comunicativo sustenta-se por meio da linguagem, favorecendo ações, argumentações e contra argumentações entre eles.

E, para que uma prática pedagógica seja investigativa crítico- reflexiva, torna-se necessário que o professor se comprometa com a legitimidade dessa concepção

E o autor Ríos complementa,

> A aprendizagem não consiste na transmissão de conhecimento de como fazer ou em que consiste algo; sim em relações dialéticas nas que participam os aprendizes e educadores dentro de um contexto em que os argumentos e as provas, presentes em textos ou surgidas em diálogo entre os participantes, são a base para construir a realidade (RÍOS 2005, p.295).

No entanto, Imbernón (2010) afirma que se deve buscar sempre um equilíbrioentre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, "a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias"

- como conseguir este equilíbrio?

por meio das pesquisas científicas (surgem novas teorias); promovendo mudanças nas práticas docentes; favorecendo o aprendizado do aluno.

Contamos também com a contribuição de Zeichner (1997) que acredita na possibilidade de os docentes serem coautores da pesquisa pedagógica, ampliando assim a legitimidade das investigações desenvolvidas pelos próprios professores. O autor realça, especialmente, a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Nesse sentido, cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

O autor Rodrigues(2001p.59) nos traz como reflexão o interrogar das possibilidades metodológicas da investigação. Os fenômenos de sala de aula atraíram na primeira metade deste meio século a atenção de numerosos investigadores oriundos de diferentes campos das ciências sociais, da Psicologia, sobretudo da Psicologia Social, a Antropologia, a Sociologia, a Linguistica (Good,1996).

A necessidade de colocar a investigação no campo da Formação dos Professores parte de uma possibilidade de incluir a teoria e a prática. Como diz Estrela (1994,p..27) com contato com o real exige nessa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenômenos e de suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação teoria e prática se processará através de um movimento dialético entre pensamento e realidade. A formação na investigação é requerida pelos papeis que o professor é chamado a desempenhar dentro dessas concepções.

A observação no quadro das metodologias qualitativas, de cariz mais implicativo, na terminologia de Kohn et all(1990) não se reduz ao visível. Trata-se de um olhar implicado, participante e não do olhar distante e frio da observação sistemática. Acredita na possibilidade de tornar visível aquilo que é invisível, mediante um esforço descritivo de centração no aqui e agora, e de vaivém entre o diretamente observável e o induzível.

Estrela (1994) acentua o fato de um mesmo campo de estudo - a sala de aula- ter sido alvo de tanto trabalho de pesquisa de reflexão e de debate não constitui garantia de que tenhamos dos fenômenos pedagógicos que aí ocorrem conhecimento válido, rigoroso, científico. A familiaridade que mantemos com a educação – o processo educativo é permanente ao longo da vida de cada um e foi também permanente ao longo da história da espécie – torna o núcleo duro do fenômeno educativo um objeto dotado da evidência enganadora do senso comum, ocultando-o da nossa consciência cognoscitiva. E, demasiado conhecido para ser conhecido. Eivado de valores e finalidades, sendo do domínio das práticas e da ação foi sendo posto de lado como objeto menor acusado de não cientificidade. Ao colocar a ênfase na necessidade de fazer emergir problemáticas próprias, não propomos que se abandonem ou menos prezem as outras abordagens ao fenômeno educativo. O fenômeno educativo é multi-referencia (Ardoino,1991),susceptível de complementares e heterogêneas grelhas de leitura: é histórico, é social, é psicológico, é antropológico...

A complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo não se esgotam em nenhuma dessas dimensões, nem sequer no conjunto dos sistemas de referência a que pode apelar para ser elucidado.

O fenômeno educativo como uma entidade complexa exige que suas diversas dimensões interatuantes e temporais- as ações dos atores,o significado dos atores, o

contexto onde os mesmos se situam- sejam apreendidas em simultaneidade, enquanto ocorrem e se manifestam, no lugar natural da sua ocorrência.O fenômeno educativo, enquanto fenômeno social, dá-se num contexto determinado, tem um tempo e um espaço próprios.Comporta pelo menos dois atores, com papéis reversíveis e animados por percepções e significados específicos e interatuantes – "asignificação-em-ação"de que fala Erickon(1989).

Para Rodrigues(2001),as metodologias da investigação interpretativa tem disponíveis os meios que permitem apreender com rigor realidades com a natureza que vimos ser a da situação educativa: incerta, complexa, fugidia, feita de ações pensamentos e contexto.Na verdade, não se trata tanto de saber que técnicas e instrumentos podem ser prescritos mas, de reter a orientação fundamental para a investigação. Esta fundamentação podemos encontrá-la, de acordo com os objetivos do investigador – os métodos dependem do investigador e não este daqueles como sucede na investigação analítica – nas múltiplas perspectivas que as metodologias interpretativas revestem: a fenomenologia, a etnometodologia, a etnografia,o interacionismo simbólico ou ainda na investigação-ação, mais direcionada para a promoção da mudança.

A necessidade de colocar a investigação no campo da Formação dos Professores parte de uma possibilidade de incluir a teoria e a prática.

Como diz Estrela (1994,p.27) com contato com o real exige nessa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenômenos e de suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação teoria e prática se processará através de um movimento dialético entre pensamento e realidade. A formação na investigação é requerida pelos papeis que o professor é chamado a desempenhar dentro dessas concepções.

ALGUNS DESAFÍOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INVESTIGATIVO CRÍTICO- REFLEXIVO

Concepção do Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico deve conceber a não homogeneização abstrata dos fazeres pedagógicos, mas sim uma integração efetiva entre Projeto mais amplo, que propõe

caminhos e estratégias, e as restrições concretas, que devem ser superadas por meio do confronto entre as metas planejadas e as limitações objetivas encontradas no contexto escolar referentesa natureza política, administrativa e recursos materiais.

Efetivação do Espaço Escolar

Para a implantação do Projeto Pedagógicotorna-se necessário pensar o espaço escolar para estaefetivação.O espaço pedagógico é privilegiadamente um local facilitador de interações e deconfrontos, queproduz a chamada cultura de pares.

Neste sentido devemos pensar em um espaço flexívelque apoie os relacionamentos entre os pares e que seja um espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade, um espaço que tenha relação com o tema a ser trabalhado e que sejainstigante a imaginação e criatividade.

Para Vygotsky (1991;1993), o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. Suas ações são também forma de re-elaboração e recriação do mundo.

A arte no contexto educativo

Nesse contexto a arte, deve ser contemplada nas suas maisdiferentes manifestações; desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema, literaturatrazas sutilezas e riquezas do homem como indivíduo e como parte de um contexto sociocultural.

Complexidade do Projeto Pedagógico

Para que este projeto seja realizado torna-se necessário um pensamento complexo meta multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar no contexto desta efetivação. Ampliandopor meio da mediação o universo artístico e estético da criança nos espaços escolares e a significância da investigação crítico reflexiva do professor na maneira de pensar este cotidiano**.**

O CAMINHAR METODOLÓGICO

A pesquisa proposta engloba enfoques que mostram correntes conceituais que originam procedimentos metodológicos qualitativos. A metodologia qualitativa se identifica com a etnografia/observação participante.A etnografia é considerada um método de pesquisa social que busca observar tudo em uma determinada cultura ou grupo.

Para Hammersley e Atkinson (1983), o etnógrafo envolve-se, abertamente ou não, no ambiente cultural da comunidade pesquisada, por um longo período de tempo, assistindo ao que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas, e coletando qualquer tipo de dado que esteja disponível para ser posteriormente discutido à luz de questões com as quais ele possa estar relacionado.

Contexto da investigação:Regionais de Ensino das Escolas Públicas do DF e Universidade de Brasília**.**A Pesquisa realizada em 2014/2016 emerge de estudo etnográfico, nos anos iniciais das escolas públicas Brasília/DF, localizadas em Sobradinho e Arapoanga/Planaltina.**Sujeitos da Investigação**: Pesquisador(01), professores(02), alunos(total de 54 nas duas classes), estudantes de graduação(02).

Instrumentos:roteiro de observações das práticas pedagógicas, entrevista semiestruturada (professora), questionário (professora) filmagens (alunos e professora) emergem de um estudo etnográfico.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados durante toda investigação ao longo da aplicação de todo instrumental e triangulados para combinar as diferentes perspectivas da investigação, como é usual em pesquisas desta natureza. A técnica da triangulação envolve, conforme Trivinõs (1992): processos e produtos centrados no sujeito, os elementos produzidos

pelo trabalho do sujeito, processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

A análise dos dados realizou-se por meio de análise de conteúdo categorial. Para Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.

O resultado desta investigação nos pontua uma pluralidade de articulações estratégicas

Mediante o enfoque metodológico desenvolvido na pesquisa verificamos, por meio das observações das práticas pedagógicas, entrevista, questionário vivenciados com os professores nas duas escolas pesquisadas, em Sobradinho e Planaltina podemos trazer algumas reflexões.

Como uma situação investigativa se desenvolve em determinado tempo e diferentes momentos,devemos também procurar saber como os nossos parceiros da gestão, coordenação administrativa, coordenação pedagógica, orientadores, psicólogos, pais percebem e interpretam o acontecimento desta atuação investigativa.

Outro ponto determinanteé a percepção de como o professor responde a todas estas reações no seu comportamento pedagógico, nas adaptações de suas práticas integrando seus saberes, experiências e sua identidade com seu compromisso histórico e político de profissional da educação...

De acordo com Rodrigues (2001, p.66), o sentido da observação tem mudado. Na vigência hegemônica do paradigma positivista, observar quer dizer recolher dados de forma neutra e distanciada, com instrumentos estruturados e teoricamente controlados. A emergência do paradigma qualitativo, bem como o seu desenvolvimento das ciências sociais, complexificou aquele entendimento. O ato de observar passou a incorporar o próprio observador, concebido como o primeiro e último instrumento de observação recusando-se a ambição de neutralidade e de distanciamento.

O fenômeno educativo comporta muitos aspectos cuja visibilidade não é, pelo menos, direta. As crenças, os valores, as expectativas, os interesses, as intenções, as interpretações, os significados atribuídos pelos sujeitos são tão reais como um comportamento, além de que dão a este fundamento. A entrevista e o questionário nos apontam na "fala" das professoras alguns momentos desta reflexão investigativa...

A professora de Arapoanga/Planaltina Escola Classe 02 nos relata...

Inicio com os relatos...

> " não se pode esperar que um aluno avance em sua hipótese silábica se não for dado a ele oportunidade de crescer. Para isso, o professor deve conhecer bem a criança e suas particularidades, não existe uma receita ou uma fórmula para trabalhar com turmas de alfabetização, mas, duas coisas contribuem bastante, o gostar e a busca pelo conhecimento, o professor deve estar em constante estudo, para redefinir sua prática. Acho que temos que diversificar as atividades, se ficar na monotonia eles não conseguem distinguir o saber deles".

> " Participar dessa pesquisa me fez enxergar coisas que até então não estava observando, me fez refletir sobre minha prática, sempre trabalhei visando o melhor para meu aluno, mas nunca tinha me questionado, se o que faço, é bom, se é de qualidade".

No questionário, a Professora explicita: "a formação continuada interfere em nossas práticas pedagógicas. Quando se aprende, muda-se o olhar, é possível ajudar melhor a criança, fazer as intervenções necessárias Acredito que todo ano é um desafio para um alfabetizador, porque muitos são os obstáculos que ficam entre o caminho do educando e o educador.

Para Nóvoa (1991), a formação deve ...

> [...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

Em seguida, complementamos esta reflexão mediante os posicionamentos da Professora da Escola classe 01 de Sobradinho

> "eu avalio a minha prática, como resultado na oralidade dos alunos, também na autonomia dos mesmos, eles são importunos, mas, com vontade de aprender e vejo nessa interação que está surtindo efeito, dando prazer a eles, estão assimilando o conteúdo e muitas vezes vão além".

A professora comentou em sua entrevista "Eu acho um pouco ainda difícil é articular determinada aula com vários temas com várias disciplinas, as vezes você trabalha a matemática voltada para medidas, capacidades, podia partir para outras

situações e eu encerro ali, eu poderia melhorar com essa articulação, "interdisciplinaridade".”

Se utilizamos uma aproximação multidisciplinar ao conhecimento do desenvolvimento do pensamento e a linguagem, devemos ser capazes de integrar a informação resultante de cada uma das disciplinas. Sempre que tenhamos em mente que estamos situados em níveis de explicação diferentes, a contribuição de cada ciência enriquecerá o concreto do desenvolvimento. Cada um destes planejamentos tem implicações educativas diferentes (Ríos, 2005, p.27).

No questionário, ela descreveu: “ a participação no PPP é de fundamental importância, por isso quero participar dessa construção. Estamos reavaliando o trabalho a cada dia, para que as nossas aulas sejam cada vez mais motivadoras”.

Como afirma Zeichner anteriormente, contamos também com a contribuição de que acredita na possibilidade de os docentes serem coautores da pesquisa pedagógica, ampliando assim a legitimidade das investigações desenvolvidas pelos próprios professores. O autor realça, especialmente, a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados (Zeichner, 1997).

Em busca de categorias que surgiram na investigação e que apontem a importância do repensar crítico- reflexivo, deparamos com várias categorias, mas algumas apresentam- se mais significativas, como por exemplo:

A ludicidade, tão bem explorada pelas professoras das duas escolas,pode ser o caminho da interlocução desse processo articulador na integração desses saberes permitindo com que esta alfabetização e letramento realmente aconteça e que estes conteúdos e essas disciplinas se articulem...

A **mediação pedagógica**complementa este olhar articulador trazendo esta relação de compromisso afetivo entre **os pares** atores componentes deste processo.

Esta relação se baseia na comunicação humana, especialmente, na interação professor-aluno, nas vivências que privilegiam a cooperação autônoma, a livre

participação e a construção dos saberes. Somam-se a isto, a cumplicidade, a construção de novos conhecimentos e os problemas reais do cotidiano dos alunos. Isto criará um clima de confiança e poderá contribuir para aumentar- lhes a autoestima. É interessante que os docentes sejam leitores, intérpretes das mensagens dos alunos e que propiciem, ainda, a interação entre os pares para avaliarem o êxito da tarefa. O propósito comunicativo sustenta-se por meio da linguagem, favorecendo ações, argumentações e contra argumentações entre eles.

E, para que uma prática pedagógica seja investigativa crítico- reflexiva, torna-se necessário que o professor se comprometa com a **legitimidade dessa concepção** que a constitue.

A presença e a significância da investigação crítico reflexiva na maneira de pensar o mundo no seu cotidiano, na aprendizagem de vida nos faz navegar para a inovação, autonomia e criatividade de nossos alunos...

Os professores devem praticar esta legitimidade por meio do diálogo, abrindo espaços de discussões, troca de experiências, compartilhar os saberes docentes, as teorias... enfim descrever suas ações e estratégias metodológicas abrindo espaços para reflexões entre seus pares. Assim, proporciona análises, sistematização, flexibilização em um processo integrador , articulador dos conteúdos em toda sua complexidade.

Esta visão interdisciplinador tanto pode ser realizada pelo lúdico (em qualquer uma de suas modalidades), pela problematização (ciências, matemática), pela linguagem, história, geografia, projetos específicos como (meio ambiente, folclore, dentre outros).O que não podemos perder são as especificidades relativas à construção do conhecimento relacionadas com cada disciplina ...que podem acontecer pela transdisciplinaridade.

Nesse sentido, cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos, como dizZeichner (1997)

E, trazemos algumas pontuações consideradas fundamentais na Formação Continuada dos Professores no perceber-se mediante a busca dessa emancipação crítico-reflexiva: compromisso, identidade, compartilhar os saberes docentes; socializar na escola ou entre as escolas da Regional a sua prática pedagógica que está resultando em

aprendizagens dos alunos; colaborar com os pares, trocando experiências, teorias, propondo temas para formação continuada; relatar as experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, p 44-48.

DEWEY, J. Como Pensamos*:* Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1959.

ESTRELA, A Teoria e Prática de Observação de Classes:uma estratégia de Formação de Professores.(4ª Ed).Porto:Porto Editora1994.

ERICKSON, Frederick "Qualitative Methods". In: *Research in teaching and learning.* v. 2, New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. Ethnography: principles in practice.London: Routledge, 1983.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOHN,P.M, and GUREVICH, M.One the Adequacyof the "indirect method" of measuring the primary appraisal of hasssles – based stress Unpublished manuscripth, York University (1990).

KRAMER, S. Trabalho docente, infância e currículo: urgências e sutilezas da ação escolar. IN: C.2011

NÓVOA, A. A formação contínua de professores*:* realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RIOS, S. M. Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva,2005.

RODRIGUES, A. A investigação do núcleo magmático do processo educativo:a observação de situações educativas.In:Estrela Albano,Julia Ferreira(org).A investigação em Educação:métodos e técnicas.Lisboa:Educa,2001.

ROLDÃO, M. C. Currículo, formação e trabalho docente. IN: L. SANTOS; A. M. FAVACHO (Org), Políticas e práticas curriculares. Desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 65-80.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 25
Disponível:www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a0

SOARES, Magda, Letramento: um tema em três gêneros, Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 128p.
----------Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29 fev/abr 2004

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.São Paulo:Ed. Atlas,1992.

VYGOTSKY, Lev. La imaginacion y el arte en la infância. México: Hispanicas,1987.

_____et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A* formação reflexiva de professores: idéias e práticas.

Lisboa: Educa, 1993;

_____, O professor reflexivo**.** In: Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 1997.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 1992, 220, 44-49.

_____. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 6 (34): 5-15, jul./ago, 2000.

OFICINA DE PIPAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Luan Alves Ferreira
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Email: luan.aragominas@gmail.com

Sinval de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Email: sinval@uft.edu.br

Resumo: Nesse trabalho se discorre sobre saberes decorrentes de práticas pedagógicas que contribuem para a formação inicial de professores de matemática. A questão diretriz que perpassa o teor das reflexões foi expressa da seguinte forma: quais seriam as possíveis contribuições para formação inicial de um grupo de bolsistas da área de matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que

planejou e desenvolveu uma oficina de pipas? Os objetivos se desdobram em duas vertentes. A primeira, voltada para apurar a aprendizagem de conceitos de geometria básica de alunos do sexto ano do ensino fundamental. Ao passo que, a segunda se direciona para inventariar aspectos formativos que diz respeito aos bolsistas. Os elementos metodológicos foram configurados a partir do monitoramento de ações de planejamento para a elaboração da proposta da oficina de pipas. A produção de dados a partir do desenvolvimento da oficina, incluindo registros fotográficos, fragmentos de relatos de experiências presentes em alguns relatórios, bem como a realização de uma roda de conversas em decorrência da necessidade de avaliação da oficina de pipas concluída. Do ponto de vista conceitual, os elementos metodológicos definidos se aproximam da *pesquisa-ação* que preconiza uma articulação entre a investigação e a produção de conhecimento/compreensão da prática. Os resultados apontam que os alunos participantes da oficina de pipas se mostraram de forma tímida em momentos que a realização da oficina de pipas se configurava como expositiva. O engajamento e o envolvimento dos alunos geraram desdobramentos quando da realização da fase de construção das pipas. Para os bolsistas de iniciação a docência os resultados apontam para a importância do planejamento na elaboração e desenvolvimento de oficinas. No transcurso da oficina de pipas, a relação aluno-bolsista propiciou a reflexão sobre relações de equivalências de áreas que não constavam no planejamento inicial da oficina.

Palavras-chave: PIBID. Geometria. Oficinas.

1. Introdução

Este trabalho refere-se a uma oficina realizada no Colégio de Aplicação, uma das escolas da rede estadual do município de Araguaína – TO que é parceira do Subprojeto PIBID de Matemática da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Araguaína. Em linhas gerais, o objetivo da oficina foi o de demonstrar para alunos do sexto ano do ensino fundamental que a matemática escolar está presente na vida cotidiana, não se restringindo à atividades escolares, mas necessária em diversas ações laborais humanas.

Nessa direção, a escolha da temática que motivou o planejamento e desenvolvimento de uma oficina pedagógica para o ensino e aprendizagem de alguns conceitos de geometria, partiu do princípio de que pudéssemos trabalhar com os alunos da escola campo, envolvendo-os naturalmente com a construção de figuras geométricas planas. A proposição da elaboração de uma oficina de pipas surgiu espontaneamente no decorrer de nossas ações de planejamento no âmbito do Subprojeto. De antemão, já conjecturávamos a possibilidade de mostrar aos participantes que, por meio da construção de pipas, poderíamos explorar muitas questões vinculadas ao conhecimento geométrico, uma vez que a natureza intrínseca da construção das pipas favorece a identificação e o estabelecimento de relações entre as figuras planas envolvidas em cada

construção. Em outras palavras, isso também significa dizer que estávamos preocupados com a construção de significados conceituais que se fariam presentes no bojo da construção de pipas.

Se por um lado estávamos preocupados com aprendizagem dos alunos participantes da escola parceira, por outro, mantínhamos o foco na nossa formação, enquanto bolsistas de iniciação à docência. O Subprojeto PIBID de Matemática possui uma dinâmica própria organizativa e operacional que permite, entre outras coisas, uma aproximação do futuro professor de matemática com alunos da educação básica de pelo menos três das nove escolas públicas no âmbito do município em que atua. De forma direta pode-se dizer que os bolsistas do subprojeto estão numa confluência que procura compreender as dificuldades que os alunos das escolas parceiras apresentam, ao passo que são desafiados a promoverem ações educacionais qualitativas que são direcionadas para a superação das dificuldades encontradas.

Nesse sentido, a organização do processo didático pedagógico assume um papel ímpar, a qual "a seleção de atividades de ensino-aprendizagem é importantíssima, porque dela dependerá o aluno para crescer ou não como pessoa. Porque enquanto o conteúdo da matéria *informa*, os métodos *formam"*. (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 84). Na próxima seção, iniciamos o percurso entre o informar e formar tencionando construir pipas, mas igualmente preocupados com a formação inicial de professores de matemática.

2 Um fragmento em torno da história das pipas

A história das pipas está cheias de mistérios, lendas e mitos, que não se sabe ao certo quando e onde surgiram. No entanto, parece que alimentaram e mantiveram pulsante a cognição humana no que diz respeito à ideia do homem voar, rompendo as leis da gravidade e colocando o ser humano num espaço que por muitos anos ficou restrito ao imaginário da humanidade.

Conta-se que o primeiro voo do homem foi registrado na mitologia grega, com dois homens presos em um labirinto que tentaram alcançar a liberdade voando. Construíram para a fuga asas com cera e penas, porém um deles, *Icaro*, envolvido pela sensação de liberdade durante o voo, aproximou-se perigosamente do sol, que derreteu as suas asas, tendo o mesmo despenhado no mar Egeu.

Não é seguro afirmar que as pipas nascem dessa tentativa malograda de voar, uma vez que há diferentes registros em meio às civilizações antigas da utilização do artefato que conhecemos atualmente por pipas. No entanto, acreditamos que seja uma qualidade da humanidade a transferência de ideias para domínios distintos com vista à verificação de propriedades. No âmbito da matemática há vários exemplos, um dos mais clássicos são as chamadas Transformações Lineares, que demonstraram a preservação de propriedades entre dois conjuntos não nulos em relação às operações de *soma* e *produto por escalar*.

Acreditamos que a transferência do ser humano da terra firme para o ar, inicialmente num plano imaginário, materializado em parte pela bricolagem de pipas, se constituiu em uma quebra de paradigmas para o desenvolvimento de diferentes aspectos da ciência na atualidade. Entre varetas, papel e linhas, mitologia e conjecturas teóricas sinalizam uma impossibilidade histórica para afirmar quando os primeiros voos de pipas ocorreram, tendo como uma das referências temporais a estimativa de 200 anos antes de Cristo, na China.

Impossibilidades à parte, não é possível negar que as histórias circulam as pipas há muito tempo e se entrelaçam com a própria história da civilização em diferentes circunstâncias. Nessa direção é possível encontrar referências de que as mesmas foram utilizadas como brinquedos, como ornamentação, como instrumento de comunicação, como sinalização e como objeto artístico, entre outros.

Um fato histórico que merece destaque em torno das pipas é datado de 1752 quando uma experiência conduzida por Benjamin Franklin demonstrou a importância da pipa para a história das ciências. Ao prender uma chave num fio de metal em uma da pipa e em seguida empiná-la com auxílio de uma linha de seda em um dia de tempestade, Benjamin Franklin conseguiu demonstrar que a eletricidade das nuvens é atraída pela chave e o fio de cobre molhado. Fato que possibilitou a criação dos pára-raios.

Se considerarmos eventos mais recentes da modernidade, podemos encontrar referências das pipas no desenvolvimento do avião 14 Bis, projetado por Santos Dumont. Não obstante, a utilização de pipas por Graham Bell, para a transmissão de ondas, foi um evento precursor para a invenção do telefone.

Acreditamos que foram expostos alguns fragmentos históricos que se entrelaçam com a história das pipas. Sem querer esgotar o assunto, nosso pensamento foi o de visitar e trazer alguns desses apontamentos e apresentar possibilidades didáticas para a

utilização das pipas em sala de aula, não somente para professores de matemática, mas também para sua exploração como tema gerador, que perpassa diferentes áreas do conhecimento escolar.

Na próxima seção, procuramos avançar nos caminhos que nos permitiram o desenvolvimento da elaboração da nossa proposta de oficina de pipas para exploração de conceitos de geometria, contudo isso não significa dizer que abandonamos as potencialidades da temática, mas sim, uma forma de como as estamos perseguindo.

3 Buscando significados para as pipas no ensino da matemática

A tarefa que se faz necessária nesse momento é a de indicar elementos teóricos no campo da Educação Matemática, entre outros, que nos permitam a sustentação para o desenvolvimento de uma oficina de pipas. Nessa direção, acreditamos que o desenvolvimento de oficinas com vistas ao ensejo de ações voltadas para o ensino da matemática possa ser caracterizado inicialmente por uma oposição à forma tradicional de organização dos trabalhos escolares. A nossa concepção inicial para investir no desenvolvimento de uma oficina de pipas procura por uma configuração que naturalmente esteja investida por uma estrutura (planejamento) que seja operacional (dinâmico) para o favorecimento do ensino e da aprendizagem da matemática.

Em outras palavras, estamos compreendendo uma oficina enquanto ato pedagógico numa via de mão dupla, ao passo que a sua elaboração e desenvolvimento pode implicar em aspectos formativos, tanto para professores, como para alunos, uma vez que participar de uma oficina pressupõe um exercício intelectual que mobiliza simultaneamente atividades laborais e cognitivas.

No que diz respeito aos aspectos laborais concernentes à proposição de uma oficina, conjecturamos que o conceito de Material Didático, poderá ser oportuno, pois "Material Didático (MD) é qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o MD pode ser giz, uma calculadora, um filme, um quebra-cabeça, um jogo, uma embalagem, uma transparência, entre outros". (LORENZATO, 2009, p. 18),

Observando o destaque que faz o professor Lorenzato sobre o que é um Material Didático, vimos que para o desenvolvimento de uma oficina de pipas, se fará necessário uma série de artefatos que podem ser compreendidos como Material Didático, uma vez

que acreditamos no seu aspecto conceitual como um instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Num primeiro momento, situar uma oficina de pipas, na sua dimensão laborial, em sintonia com o conceito de Material Didático parece não oferecer nenhum entrave para os nossos propósitos, uma vez que é possível admitir a sua articulação com o ensino e aprendizagem da matemática. No entanto é preciso tomar mais alguns cuidados adicionais em torno dessa questão. Um deles, diz respeito ao aspecto experimental que uma oficina poderá denotar. Dê antemão, se faz necessário um roteiro para o seu desenvolvimento, mas isso não significa dizer que o mesmo será rígido.

A nossa compreensão, que orbita em torno do caráter laboral que concebe uma oficina de pipas, se faz com base na premissa de que a experimentação inerente exige referências teóricas. Uma desatenção desse ponto sugere a realização de uma ação tarefeira sobre os auspícios de improvisos pedagógicos. Além disso, precisamos ultrapassar a compreensão que a experimentação vinculada a uma oficina de pipas possa se configurar como mera tarefa. O *imbróglio* parece estar consumado, pois uma vez entre o experimental e o teórico há chances do professor se refugiar no livro didático escolhido com uma atuação expositiva.

Parece-nos oportuno destacar o caráter experimental que a realização de uma oficina de pipas exige, no sentido de que o mesmo se configure em possibilidades de criação de espaços formativos em torno da docência. Em outras palavras, uma oficina de pipas, na sua dimensão experimental, demandará do professor, o exercício crítico de aspectos didáticos que podem ser refutados, bem como, daqueles que poderão ser transcendidos. Essa tarefa, pela sua natureza complexa, exigirá a apreensão de aspectos teóricos para a sua realização, tal qual se pode observar nos escritos de Ander-Egg (1991, p. 36), quando diz que, "Uma oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto".

Uma vez apresentada algumas reflexões que nos permitiram vislumbrar a busca de significados na realização de uma oficina de pipas para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, parece-nos oportuno a sua exposição de forma mais detalhada. Essa tarefa será realizada na próxima seção.

4 A estrutura e desenvolvimento da oficina de pipas

Gostaríamos de esclarecer de imediato alguns questionamentos com relação à temática escolhida. Por que escolhemos as pipas para ensinar tópicos de geometria? E mais, qual foi sua importância para nós? A temática das pipas foi escolhida por nós para o desenvolvimento de uma oficina didática por fazer parte das brincadeiras das crianças e jovens. As pipas integram o capital cultural das brincadeiras de muitas crianças em diferentes sociedades. Além de serem conhecidas, no seu processo de construção, elas favorecerem um contato com diversas formas geométricas, tanto planas, como também em alguns modelos de pipas, formas tridimensionais. Não obstante, a construção de pipas também permite vislumbrar a composição de uma figura a partir de outras. Essas "qualidades geométricas" das pipas influenciaram-nos na escolha da temática pelo viés da relação de especificidade com a matemática.

Ainda no campo das reflexões, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos permitiram identificar que a proposição de uma oficina de pipas, para explorar conceitos de geometria, favoreceriam o entendimento de que:

> A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos." (BRASIL, 1997, p. 19).

Seguindo o raciocínio dos Parâmetros Curriculares, tentamos mostrar aos alunos com a oficina de pipas que a matemática também está envolvida no seu cotidiano. Para isso, a oficina foi estruturada em dois momentos que denominamos de: *Expositivo* e *Construção*.

O momento *Expositivo* foi caracterizado pela apresentação geral da oficina de pipas. Nesse sentido, discorremos sobre os nossos objetivos enquanto futuros professores de matemática, reforçando o desejo de compartilhar conhecimentos específicos de geometria durante o processo de construção das pipas. Nesse primeiro momento coube ainda, um inventário oral com alunos de alguns temas. Dentre eles, destacamos as noções de área, perímetro, ângulos e lados aos alunos. Aproveitamos essas inferências para esboçar no quadro o emprego de algumas fórmulas para o cálculo de áreas de figuras planas.

O segundo momento, por nós denominado de *Construção* começou com a organização dos materiais necessários para a confecção das pipas. Tesoura, cola, linha,

papel de seda, régua e varetas de taboca são os elementos básicos. A expressão taboca é comumente utilizada pelas crianças tocantinenses para identificar um vegetal conhecido popularmente como bambu. Em termos de classificação científica, esta planta pertence à subfamíla *Bambusoideae.*

Em seguida, cada participante decidiu sobre qual modelo de pipas gostaria de construir. Basicamente, para essa oficina nos programamos para a construção de modelos planos, cujas formas guardavam semelhanças com o retângulo, pentágono e o hexágono. A figura abaixo denota uma das etapas da construção. As varetas de taboca foram previamente preparadas por nós, no entanto alguns alunos também trouxeram as suas.

Figura 1- Construção de Pipas

Fonte: PIBID/UFT/MATEMÁTICA/ARAGUAÍNA

A **Figura 1** denota uma das etapas da construção. Nessa fase os meninos estão fixando as varetas de taboca com a linha, para em seguida contornar com a linha os extremos das varetas cruzadas. Com isso delimita-se a área que a pipa terá. Convém destacar que no decorrer das etapas aproveitávamos para pontuar e questionar elementos que se reportam aos aspectos geométricos envolvidos na construção. Assim, o contorno feito com linha nos extremos das varetas serviu para uma correspondência com a noção de perímetro.

Dê forma semelhante, na etapa de colagem do papel de seda na estrutura pipa é possível a realização de novos questionamentos. Nesse momento, a escolha do aluno por "enfeitar a sua pipa" leva-o, naturalmente a utilizar cores distintas para cada parte da estrutura. Com isso, o aluno acaba por realizar um exercício de decomposição da figura que oferece desdobramentos que podem ser explorados. A complexidade desses desdobramentos pode variar de acordo com o modelo de pipa que o aluno está construindo.

A título de exemplificação, quando o aluno, na fase de contorno da linha, decide formar um arco tencionada a vareta de taboca implicará em formar uma região cuja extremidade descreve uma curva. Associando-se o fato com a quantidade de papel de seda necessário para enfeitar essa região, teremos o cálculo de setores circulares.

Outro exemplo nesse sentido pode ser observado na Figura 02 abaixo. Os materiais utilizados favoreceram a beleza das construções, permitindo aos alunos que expressassem a sua criatividade na hora de enfeitarem a estrutura das pipas com os papéis de seda. A exploração de cálculos adicionais em relação à área da pipa, nesse caso gerou a curiosidade de se calcular a área de cada faixa colorida. Para isso, recorremos à possibilidade de decomposição das figuras em algumas das faixas.

Figura 2- Criatividade e beleza das pipas

Fonte: PIBID/UFT/MATEMÁTICA/ARAGUAÍNA

É igualmente importante descrever que houve um empenho dos alunos no que diz respeito aos cálculos realizados para obterem o valor da área de cada uma das pipas confeccionadas. O processo contou com os registros das medidas das estruturas das pipas, para isso, os alunos registraram cada uma das medidas seguidas na confecção da sua pipa. Também houve a identificação de figuras que compunham a área da pipa como um todo. Por meio dessa decomposição, o cálculo da área era processado de diferentes formas. Assim, os alunos que decompuseram a área total de suas pipas identificando triângulos e retângulos, operavam com essas duas fórmulas para obterem a respectiva área total. No entanto, outros alunos fizeram o mesmo processo realizando a decomposição da área de suas pipas em triângulos. Essas formas distintas de se obter o resultado levaram à compreensão de equivalências de áreas, ou seja, algo que inicialmente não foi conjecturado por nós na fase de planejamento da oficina. A Figura 3 mostra algumas alunas envolvidas nos cálculos das áreas de pipas já confeccionadas.

Figura 3- Envolvimento com a matemática

Fonte: PIBID/UFT/MATEMÁTICA/ARAGUAÍNA

O trabalho foi concluído com todas as pipas confeccionadas e com os cálculos de suas áreas prontas, mostrando que a realização da oficina propiciou companheirismo e esforço dos alunos para finalizarem as atividades propostas. Não obstante, também demonstraram destreza na fabricação das pipas. O interesse de todos fez com que a oficina de pipas se tornasse dinâmica e produtiva. É preciso destacar que o nosso conhecimento prévio de aspectos históricos relacionados às pipas também contribuiu para o andamento da oficina, em particular, a relação das pipas com a invenção do telefone era desconhecida pelos alunos participantes.

6 Considerações finais

A realização dessa oficina de pipas como proposta didática para o ensino de geometria com alunos do sexto ano do ensino fundamental foi caracterizada por alguns pontos marcantes para a nossa formação, enquanto futuros professores de matemática. Dentre eles destacamos:

a) A necessidade de planejamento das atividades foi um elemento essencial. Durante essa fase nos envolvemos com a escolha da temática, a procura de materiais alternativos, o estudo de reflexões teóricas no campo da Educação Matemática, entre outros que orientam o trabalho docente numa dimensão formativa;
b) Foi consenso entre os bolsistas que no primeiro momento da oficina, quando nos valemos de uma forma expositiva para apresentar noções de geometria

relacionadas com a construção das pipas, que o envolvimento dos alunos se deu de forma tímida;

c) A segunda fase da oficina, que contou com construção das pipas e posteriormente o cálculo das respectivas áreas, trouxe para nós o indicador de os alunos estavam interessados em conhecer a área de cada uma das pipas confeccionadas. Esse momento revelou e propiciou que cada um encontrasse o valor da área a partir da forma como estava decompondo a área total de sua pipa. Emerge então desse processo, a ideia de trabalhar com a equivalência entre áreas, a partir das diferentes formas que as mesmas estavam sendo calculadas. Convém destacar que esse fato não constava no planejamento inicial da oficina;

d) Essa ação do Subprojeto PIBID de Matemática, efetivamente aproximou os bolsistas da escola parceira num amplo sentido, que se deu entre os bolsistas e os alunos da escola, entre os bolsistas e a professora supervisora, e também com outros profissionais com quem entramos em contato nesse início das atividades.

e) Conjecturamos que o isolamento do professor de matemática, no âmbito das escolas, pode ser um obstáculo para a realização de atividades diferenciadas. Nesse sentido, é importante qualificar a acepção dada à palavra "isolamento". Para isso, faz-se necessário observar que a realização dessa atividade contou com o envolvimento de sete pessoas, sendo cinco bolsistas de iniciação à docência, uma professora supervisora e um professor coordenador de área, que em momentos distintos, realizaram tarefas distintas ou em colaboração para que essa atividade se concretizasse.

Permanece em aberto ainda no bojo do processo de elaboração e desenvolvimento da oficina de pipas uma articulação com outras áreas que fazem parte do conhecimento escolar, que nessa primeira oficina se mantiveram como "curiosidades" em detrimento da possibilidade de uma ação efetiva no campo interdisciplinar.

Para finalizarmos é preciso destacar a importância do subprojeto PIBID de Matemática de Araguaína – TO, no sentido de propiciar, a partir do rol de suas ações, possibilidades que se constituem como espaços de investigação de saberes que se entrecruzam no campo da formação inicial de professores de matemática.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES, agência mantedora do Programa PIBID. A equipe de gestores do Colégio de Aplicação pela abertura e recebimento do Subprojeto PIBID de Matemática. A professora supervisora do PIBID, Cristhyany Sousa Luz por compartilhar conosco a sua experiência profissional. Aos alunos que participaram ativamente da oficina contribuindo para nossa formação docente e os pibidianos Artur Cruz, Camilla Bomfim da Rocha, Daniella Nunes dos Santos e Tallys Marcos Reis.

Referências bibliográficas

ANDER-EGG, EZ. **El taller:** uma alternativa para la inovación pedagógica. Buenos Aires: Magistério del Rio de la Plata, 1991.

BORDENAVE, J. D. PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 16, p. p. 181-191, dez. 2000. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>. Acesso em: 29 mar. 2017.

LORENZATO, S. (Org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

OS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA VISÃO DA MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI

Kalina Ligia Almeida de Brito Andrade
Professora da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Miracema
kalina@uft.edu.br

RESUMO: Esta investigação teve como objetivo analisar o uso de jogos no ensino de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a perspectiva da mediação pedagógica e a problemática versou em torno dos seguintes questionamentos: como têm sido organizadas as atividades que envolvem o uso de jogos para o ensino de Matemática? Como são desenvolvidas as aulas de Matemática com jogos no Ensino Fundamental? Buscando responder a estas indagações, no âmbito teórico tratamos das concepções de mediação em Vigotski, inserindo a discussão sobre o jogo como instrumento mediador. E, no contexto prático, seguimos a pesquisa qualitativa e os ambientes observados foram salas de aula de 3º e 5º anos. A análise das observações fortaleceram os argumentos de defesa de nossa reflexão, de que o jogo só constitui ferramenta de mediação de aprendizagem matemática se houver uma conjunção efetiva de orientações, considerando-se a formação do professor, e as propostas dos livros didáticos de Matemática. Identificamos lacunas na formação das professoras relativas ao uso de jogos no ensino de Matemática, e fragilidades relativas a esse uso em sala de aula, na medida em que o jogo não foi utilizado como instrumento de mediação da aprendizagem. Na prática observada não foram propostas atividades investigativas ou de resolução de problemas relacionados aos jogos que potencializassem a formação de conhecimento pelos participantes e, além disso, a forma como os jogos são propostos nos livros didáticos é, em geral, inadequada, constituindo uma atividade pouco relevante para a prática do professor, se não for complementada ou redimensionada. Nosso estudo não teve como objetivo fazer generalizações com base nas conclusões a que chegamos, a partir do recorte selecionado, mas alerta sobre o risco da recomendação do uso de metodologias de ensino de Matemática sem o aporte teórico e formativo que precisa preceder essa utilização em sala de aula.

Palavras-Chave: Mediação; Ensino de Matemática; Jogos Matemáticos.

MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI: UM PRINCÍPIO EDUCACIONAL

Trataremos neste texto, das potencialidades da mediação como facilitador da construção do saber, constituindo-se como um elemento auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante, a partir de uma reflexão crítica acerca de experiências e do processo educativo. Consideramos a perspectiva de mediação na linha vigotskiana, baseada na historicidade do sujeito, na sua constituição, apoiada no materialismo histórico, considerando suas funções psicológicas, e o caráter social da condição mediada da relação homem-mundo (MORETTINI, 2012).

Vigotski (1991) aponta que, a mediação é considerada como um processo onde ocorre a intervenção de um elemento intermediário numa relação; esta deixa de ser direta e passa a ser, então, mediada por esse elemento.

Para representar esta nova relação, tem-se um estímulo (S), uma resposta (R) e um "elo de mediação" (X) entre eles (S-X-R, e não mais, S-R), ou seja, durante suas atividades o indivíduo recebe o estímulo e modifica-o como parte do processo de resposta a este. Dessa forma, foi o processo como um todo que o autor tentou descrever com o termo "mediação".

Vigotski, dessa forma, ampliou o conceito de mediação baseado na relação homem-ambiente, o qual também pode ser remetido às interações entre aluno-professor e aluno-aluno em sala de aula, fazendo-se uso dos instrumentos e signos.

MEDIAÇÃO: UMA ALTERNATIVA PARA UM ENSINO INTERATIVO

Vigotski e seus colaboradores desenvolveram estudos que defendiam a mediação social no desenvolvimento das funções mentais resultantes da atividade humana, ou seja, da relação dos seres humanos com os objetos sociais com os quais interagem.

Albert (2012) destaca a influência dessa teoria na área educacional, relacionando o ambiente cultural e social no processo de aprendizagem e desenvolvimento que também se constituíram em temas de estudo de Vigotski, enfatizando que nós não somos meramente produtos do meio, mas sujeitos ativos na criação, formação e mudança do ambiente no qual estamos inseridos.

> Uma das perspectivas mais dinâmicas, que cativou o campo da educação foi a teoria histórica sociocultural. É o nome dado à abordagem de Vygotsky, que enfatiza o contexto cultural de aprendizagem e desenvolvimento. A premissa básica desta abordagem é que as origens das funções mentais superiores são exclusivamente humanas e são encontrados em nossas relações sociais com o mundo externo. Um aspecto essencial dessa ideia observou Vygotsky, é que não são apenas produtos de nosso ambiente, mas nós também somos agentes ativos em criar esse ambiente (ALBERT, 2012, p.5).

Assim, o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado à cultura, bem como seu desenvolvimento cognitivo, apontando que quanto maior sua interação com o meio, com o professor ou com os colegas, trazendo para a realidade educacional, mais adquire condições de melhorar suas funções psicológicas e sua cognição. Ela chega à escola com uma carga experiencial biológica, natural, resultado do desenvolvimento de seus órgãos e sentidos, e a outra, por meio da necessidade de se relacionar e interagir com o ambiente e condições em que vive, e que precisam ser aguçadas e estimuladas para que adquiram o seu desenvolvimento pleno.

Leontiev enfatiza, ainda, que o indivíduo não nasce pronto, acabado, e que aprende a ser um homem perante as necessidades que vão surgindo e verificando que a natureza da forma como se encontra não supre essas necessidades, assim, precisa modificá-la, adaptá-la, para poder se relacionar na sociedade em que vive, defendendo que:

> [A]s aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p.290, grifos do autor).

Observamos aqui a importância das relações interpessoais e a interação das crianças que possui uma função específica em seu desenvolvimento. É no ambiente culturalmente organizado que vão adquirindo a bagagem para o seu desenvolvimento psicológico (LEONTIEV, 2004). Para Vigotski, essa cultura não é algo pronto e acabado, mas, ao contrário, é considerada por ele como um "palco de negociações", em que os sujeitos estão constantemente transformando e recriando as informações, as ideias, os conceitos, os significados.

Este palco pode ser a escola e a sala de aula, e das relações entre professores e alunos, ou entre estes, com auxílio de instrumentos mediadores da aprendizagem, mediante trocas de pontos de vistas, de ideias, de opiniões, na roda de discussões e reflexões, é que as crianças vão acumulando experiências, construindo seu conhecimento.

Para Marx, no trabalho estão envolvidos três elementos essenciais: a atividade do homem; o objeto sobre o qual ele age; e o meio (instrumento) pelo qual ele age e,

> [...] assim como a invenção de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitou aos homens transformar a *natureza* em *cultura* e transformar-se eles mesmos de seres *naturais* em seres *culturais* (ou humanos, é o mesmo), da mesma maneira, a transformação da criança em um ser humano (ou seja, cultural) pressupõe o acesso dela aos meios que possibilitam essa transformação (PINO, 2000, p.43).

Percebem-se aqui dois componentes-chave na teoria de Vigotski, os instrumentos e os signos, que faz com que o ser humano relacione-se com o mundo e crie sua condição de existência, por meio de uma relação mediada e não direta.

Reportando-nos a sala de aula e fazendo-se um paralelo com a teoria de Marx, vemos a atividade como o processo educativo, o objeto sobre o qual ele age como sendo o conhecimento, a informação; e o meio ou instrumento, como, por exemplo, os jogos, os símbolos ou a linguagem que os alunos utilizam.

Esses instrumentos, no ambiente cotidiano e educacional, funcionam como elementos sociais e mediadores entre as crianças e o seu processo de aprendizagem, entre a criança e o conhecimento. Assim, todas as ferramentas que o professor utilizar de forma organizada, planejada, intencionando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pode se tornar um elemento fundamental no processo educativo, principalmente nas aulas de Matemática.

No contexto de nosso trabalho, o instrumento que avaliaremos como ponte entre a criança e o conhecimento, ou seja, como instrumento mediador, cumprindo sua função educativa, é o jogo, funcionando mediante a interação entre o professor e as crianças e entre estas, auxiliando-as em seu processo de constituição como sujeitos, inseridas no processo educativo.

Será por meio do manuseio das peças, do tabuleiro, apropriando-se das regras, dialogando, discutindo, refletindo, trocando ideias, ou seja, jogando, que a criança vai se integrando em seu contexto, aprendendo a jogar, entrando em contato com as situações apresentadas, se envolvendo com o conteúdo e desenvolvendo suas funções psicológicas. Para isso, a mediação promovida pelo professor será fundamental.

Os signos, por sua vez, são elementos internos que servem para representar ou expressar outros objetos, eventos e situações. Considerados "instrumentos psicológicos", possuem uma ação endógena, ou seja, são orientados para o próprio indivíduo. Segundo Oliveira (1993, p.30), os signos não provocam mudanças nos objetos, como os instrumentos, e "são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos".

No âmbito das aulas de Matemática, os signos – que são os símbolos matemáticos - juntamente com os instrumentos, aqui exemplificados pelos jogos, podem constituir elementos importantes no cenário de atividades sociais e organizações que podem conectar os alunos tanto à comunidade de aprendizagem como consigo mesmos.

Podem ser expressos por meio da linguagem, da escrita e dos sistemas de números, que servem como meios de comunicação e diálogo, auxiliadores do processo de ensino e aprendizagem. Como os instrumentos e as ferramentas surgiram e mudaram, nós mudamos e a educação e a sociedade também e, assim, contamos com ferramentas culturais cada vez mais avançadas, demandando mudanças na forma como a Matemática é ensinada.

Nesse sentido, o processo educativo deve ser dinâmico, ativo, criativo e acompanhar os avanços que levam ao surgimento de novas ferramentas que podem auxiliar a educação matemática dos alunos, como os computadores, softwares, multimídias e Internet, ferramentas tecnológicas, e até mesmo os materiais didáticos ou manipuláveis, e os jogos, alvo de nossa temática. Ou seja, as ferramentas surgem, são criadas, são internalizadas e são modificadas assim como a cultura se desenvolve e também muda.

RECONSTRUINDO E CONSTITUINDO-SE: AS OPERAÇÕES E O SUJEITO

Durante suas relações sociais, no seu cotidiano ou na sala de aula, ou em suas atividades interpessoais a criança constrói, se apropria e transforma suas atividades práticas e simbólicas existentes no meio em que vivem, "e as **internalizam** como modos de ação/elaboração "próprios", constituindo-se como sujeitos" (FONTANA, 2005, p.11,

grifos do autor). É nesse processo de interação e apropriação interior que as crianças reelaboram internamente tudo que assimilaram e compartilharam na escola, em casa ou na rua. E é a essa "[r]econstrução interna de uma operação externa", que Vigotski dá o nome de *internalização* (idem).

É no espaço escolar que se formam as situações que podem propiciar a evolução no processo de internalização e as relações dinâmicas formadas no ambiente de sala de aula, nas circunstâncias do jogo, constituem-se em um cenário ideal para que esse processo ocorra, pois é nessa atmosfera interativa que há a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados e os desdobramentos do processo de ensino e aprendizagem afloram e podem ser elucidados. De acordo com o modo de organização, o jogo pode se constituir em lugar de interações, de apropriações e de internalizações, como resultado das experiências vividas socialmente, tanto pelo professor quanto pelo aluno, por meio do mesmo processo.

Nesse contexto, a linguagem matemática encontra, nos seus signos, elementos que representam quantidades, situações, objetos, processos ou conjuntos. O processo de construção desta linguagem acompanha a evolução da própria história da humanidade. Estes signos, oriundos de várias culturas, foram ordenados no sentido de verificar número e forma, ideias e conceitos fundamentais da Matemática. A oficialização desta linguagem apresentou-se como de fundamental importância no sentido de proporcionar a interação social, tanto nas áreas comerciais quanto nas áreas econômicas e tecnológicas, entre outros.

O autor defende que as crianças costumam realizar suas atividades práticas fazendo uso da linguagem, falando e gesticulando o que é fundamental na realização destas atividades. Em seus experimentos Vigotski demonstrou que:

> (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
>
> (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as

> crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 1991, p.21).

Destacamos que esses aspectos são considerados essenciais na aprendizagem matemática e foram observados no contexto dos jogos realizados em sala de aula e, nesse caso, a perspectiva era que, elas discutissem entre si, dispensassem atenção às jogadas e tivessem uma percepção acurada de detalhes e pormenores envolvidos naquela ocasião. Nessa direção, o professor deve estar preparado para agir adequadamente, no sentido de aproveitar estas ocasiões e explorar as reflexões advindas do contexto dos jogos na Matemática, estimulando as funções psicológicas das crianças.

Nessa visão, a escola deve, então, proporcionar a formação de um ambiente em que essas relações, os diálogos e as linguagens sejam fortalecidas e potencializadas, os alunos sejam ativos, dinâmicos, críticos, criativos, reflexivos e participativos e o conhecimento elaborado e socializado, e o professor pronto para atender aos alunos nas dificuldades de forma estimuladora, reflexiva e incentivadora, possibilitando que eles percebam o mundo não somente através dos olhos, mas, também, o organize através da fala.

Em uma situação de jogo, visando à aprendizagem de conteúdos matemáticos, além da dimensão lúdica é fundamental considerar a dimensão educativa, ou seja, levar em conta os aspectos relativos à construção de conhecimentos. Pensando no âmbito de aprendizagens que extrapolam o espaço escolar e se desdobram no campo social externo à sala de aula, o jogo pode auxiliar na compreensão do respeito a regras; a ouvir o outro; a refletir sobre as consequências de uma jogada; a dialogar; a controlar ações e emoções. Tais atitudes auxiliarão o desenvolvimento de novas funções psicológicas, essenciais tanto à sua vida escolar como em seu processo de formação como ser humano.

Nessa perspectiva, entendemos que a mediação conduzida pelo professor deve visar à interação entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos não sistematizados ou em processo de sistematização, ou seja, deve pensar, planejar, organizar e avaliar o processo de ensino, estabelecendo um elo entre os dois diferentes tipos de conhecimento.

Isso posto, tratamos das potencialidades dos jogos como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, entendendo como essencial a

competência do professor para realizar a mediação, no processo, entre o conhecimento que a criança já possui e o que se pretende que ela elabore.

Para levantar informações relativas à forma como o professor vê a relação entre o jogo e a aprendizagem observamos um conjunto de aulas em que os professores fazem uso desse instrumento, avaliando se há e, em caso afirmativo, como se dá a mediação observada, considerando-se a promoção de uma aprendizagem com compreensão.

ANALISANDO AS AULAS COM JOGOS

Nesta Unidade trazemos a análise das aulas de Matemática com a utilização de jogos na perspectiva da mediação, desenvolvida pelas professoras de uma escola de Ensino Fundamental no município de Campina Grande na Paraíba. Faremos referência às professoras por Rosa (5º ano) e Dália (3º ano), com o objetivo de preservar suas identidades.

As aulas foram previamente agendadas e as professoras escolheram os jogos, de modo a não haver interferência em seus planejamentos de curso. As observações nos auxiliaram a avaliar como é a prática de cada professora com o uso de jogos em sala de aula, a forma de condução da atividade com foco nos modos de mediação, e as formas de exploração do conteúdo envolvido.

Análise da observação da aula do 5º ano

Foi solicitado um plano de aula, no qual constasse(m) o(s) jogo(s) a ser(em) trabalhado(s) na aula, mas, nesse caso, não fomos atendidos. Os jogos apresentados por ela não constavam no livro didático adotado, nem estavam relacionados à sequência de conteúdos que estavam sendo explorados em sala de aula.

A professora Rosa optou por trabalhar com vários jogos: Kalah (Mancala); Tangram; Dominó da Multiplicação; e Mosaico Geométrico, que envolviam conteúdos matemáticos diversificados. A professora mencionou que gosta de utilizar o jogo Kalah, por ser de estratégia e desenvolver o raciocínio lógico das crianças, e a turma apresentava dificuldades nas quatro operações e que, inclusive, ainda não tinha aplicado nenhum jogo em sala naquele ano por estar revisando conteúdos para que estes pudessem acompanhar o assunto específico do Ano de escolaridade em questão.

Os jogos foram distribuídos entre as duplas que já haviam sido formadas por livre escolha e afinidade entre os alunos. Vigotski (1991) e Smole, Diniz e Cândido (2007), defendem que, no trabalho com grupos, diversos critérios podem ser estabelecidos para a definição de cada par de alunos, como deixar a critério ou associar um aluno com mais habilidade a outro que apresenta dificuldades, para que possam auxiliar uns aos outros.

A professora explicou as regras do jogo Kalah, sem êxito, mas, mesmo assim alguns continuaram. Um aluno se recusou a participar da atividade, mesmo mediante convite da professora e outros após certo tempo preferiram jogar com uma bola no fundo da sala desconcentrando os demais.

Borin (2004) defende que o jogo é uma alternativa para o ensino de Matemática, mas não deve se tornar obrigatório, porque há crianças que não gostam desse tipo de atividade. Entendemos, porém, que deveriam ter sido propostas atividades exploratórias e/ou estratégias para que os alunos desenvolvessem alguma ação que contribuísse para sua formação.

As intervenções da professora foram apenas para indagar se as crianças tinham encontrado a estratégia do jogo Kalah, comentando que deviam encontrar sozinhas. Segundo Borin (2004), os alunos deveriam saber previamente que a meta deste tipo de jogo é a descoberta de uma estratégia vencedora, assim, a preocupação deles deve estar centrada nessa descoberta e não somente em jogar, pois "este tipo de jogo é o que mais se aproxima do que significa pesquisar em Matemática" (BORIN, 2004, p.17). A busca da estratégia vencedora caracteriza-se pela resolução de pequenos problemas que surgem no decorrer do jogo. Assim, há a necessidade de se refletir sobre os fatores envolvidos nas decisões dos jogadores que pode ser potencializado pelo suporte do professor alimentando a reflexão e argumentação sobre as jogadas, o que não ocorreu na sala de aula.

Os que jogavam o Dominó da Multiplicação desistiram rápido por não saberem a multiplicação. A professora sugeriu o uso de lápis e papel para realizarem os cálculos, mas os alunos optaram por deixar o jogo. Vigotski (1991) afirma que o jogo conduz à aprendizagem se ele ocorrer em contextos de interação, visando o desenvolvimento de habilidades e funções mentais nas crianças, o que foi pouco evidenciado naquele ambiente.

Salientamos que essas habilidades e funções serão desenvolvidas pelas crianças, durante e após o jogo, apenas com o auxílio do professor, ou em cooperação com outros colegas mais experientes, orientando, desafiando, questionando e provocando conflitos

cognitivos. Neste ambiente a professora deveria incentivar a interação, as reflexões, as discussões das ações propostas e, posteriormente, utilizar-se de situações-problemas envolvendo os conteúdos implicados no jogo.

Ficou evidente que a seleção dos jogos foi feita de maneira aleatória e as regras do Kalah se mostraram de difícil compreensão e os demais jogos, como o Tangram, já eram conhecidos e não despertou interesse.

Neste sentido, o jogo, não assumiu o papel de instrumento mediador das aprendizagens (VIGOTSKI, 1991), estimulando a linguagem, o pensamento e as relações, uma vez que, "[...]quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionados ao chamado *raciocínio lógico*" (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007, p.11), o que não foi o caso.

Brenelli (1996), ao tratar do uso didático de jogos, lembra que a aprendizagem depende da existência prévia de estruturas lógicas, mas a intervenção adequada pode promover o desenvolvimento do sujeito, mesmo que tais estruturas não sejam suficientemente sedimentadas. O jogo Kalah conseguiu prender mais a atenção das duplas e mesmo sem entender as regras e sem descobrir as estratégias jogaram tentando alcançar a casa final.

Apenas um aluno conseguiu compreender as regras do jogo e auxiliou os colegas. Isto fez com que alguns se interessassem e permanecessem jogando por mais tempo. Borin (2004, p.9) destaca a importância dessa interação, argumentando que,

> [A]través do diálogo, com trocas de componentes das equipes e, principalmente, enfatizando a importância das opiniões contrárias para a descoberta das estratégias vencedoras, conseguimos resultados positivos. O sucesso não é imediato e o professor deve ter paciência para colher os frutos desse trabalho.

Essa mesma mediação, conduzida pelo aluno, deveria ter sido realizada pela professora que, ao observar os alunos dispersos, anunciou o fim da aula de jogos, frustrando os que haviam entendido e queriam continuar jogando.

Análise da observação da aula do 3º ano

A professora Dália disponibilizou o Plano de Aula e o jogo adotado foi o Bingo, que não estava proposto no livro didático e teve como objetivo a revisão e fixação das operações aritméticas básicas.

Neste dia compareceram 19 (dezenove) alunos, destes, 4 (quatro) são considerados especiais e 4 (quatro) deles apresentavam diagnóstico de dificuldades de aprendizagem ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A professora distribuiu uma cartela e cubos do material dourado para cada aluno marcar os números sorteados.

Destacou-se, sob nossa ótica, a desenvoltura, segurança e bom relacionamento da professora, na condução da atividade. Explicou o jogo, sua dinâmica e regras e fez um acordo para que os alunos se mantivessem concentrados durante a partida e quem preenchesse sua cartela, mas estivesse de pé, seria desclassificado.

Após o sorteio de cada número a professora o registrava no quadro de giz, separados de acordo com a família das dezenas a que pertenciam, realizando com clareza a leitura dos números e os alunos que apresentavam algum déficit reconheciam e marcavam os números em suas cartelas, apresentando um elevado nível de concentração.

Durante todo o jogo os alunos se mostraram interessados e participativos, e nos momentos de euforia e bagunça característicos, a professora controlava a situação. Destacamos nesta aula a intenção de trabalho, tanto da dimensão lúdica, desenvolvendo o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de interagir socialmente, quanto da dimensão educativa do jogo (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007), como estratégia de avaliação informal e revisão de conteúdos matemáticos.

Moura (2011, p.95), explica que, uma vez que o professor propõe uma ação educativa,

> [...] cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule a autoestruturação do aluno. Dessa maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento aos "erros" e "acertos" dos alunos poderá buscar o aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico.

A professora Dália intervia a cada novo sorteio, questionando-os sobre quantos números estavam faltando em suas cartelas; qual a dezena que estava quase completa no quadro, dentre outras considerações. Quando os alunos preenchiam suas cartelas eram

conferidas em voz alta, auxiliada pelos alunos mostrando a localização do número no quadro.

Ao final, a professora propôs uma atividade complementar contendo questões sobre adição e subtração: antecessor e sucessor; leitura e escrita de números; números pares e ímpares; ordem crescente e decrescente; e unidades, dezenas e centenas para que as crianças utilizassem suas as cartelas do bingo e, para as crianças com necessidades especiais, entregou jogos de encaixar. Essa estratégia era adotada pela professora sempre que ela entendia que as atividades a serem realizadas se adequavam ao nível cognitivo dessas crianças.

Nessa direção, Fontana (2005, p.15) defende que "[N]a mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividades consolidadas de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente". Explicita ainda que, a "[...] palavra, com suas funções designativa, analítica e generalizadora", também faz o papel de mediadora nesse processo de elaboração da criança, conduzindo-a nas operações mentais envolvidas.

Essa mediação do outro irá auxiliar a compreensão, possibilitando que a criança se baseie nas experiências e habilidades que já adquiriu anteriormente. "Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las" (FONTANA, 2005, p.19).

Apesar do envolvimento e concentração durante as atividades, após algum tempo alguns estudantes se dispersaram e deixaram de responder as questões propostas. Presumimos que um dos motivos foi o elevado número de assuntos nela envolvidos, além da impossibilidade da professora atender a todos em suas dúvidas.

Consideramos que o grande volume de conteúdos explorados na atividade, mesmo que abordado no sentido de revisão, impediu um trabalho mais significativo, no sentido de promover o desenvolvimento dos estudantes, na medida em que pudesse sanar dúvidas ou ajudá-los a compreender o que ainda não estava claro para eles.

Segundo Albert (2012, p.19), "[C]onceitos são formados como resultado de uma interação complexa entre todas as funções intelectuais básicas", daí necessitar do auxílio indispensável da mediação, dos instrumentos e signos, da fala, da linguagem, do contexto social ou cultural e das funções psicológicas, tanto espontâneas quanto superiores, como já discutido neste trabalho.

Esse aspecto remete a pouca experiência da professora quanto à abordagem de conteúdos durante e após o jogo, tendo ela nos relatado a ausência de referências ao uso educativo de jogos durante sua formação inicial ou mesmo nas ações de formação continuada que já havia experienciado. A professora relatou que as crianças com deficiência sempre se concentram nas atividades com jogos em nível mais elevado que nas atividades mais tradicionais e por isso gosta de utilizá-los.

Borin (2004, p.9) ressalta esse argumento, defendendo que

> [O]utro motivo para a introdução de jogos nas aulas e Matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Neste sentido, vemos que os jogos, como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, podem auxiliar na promoção de práticas renovadoras e significativas.

Ainda no contexto das aulas observadas e baseando-nos nas ideias de Vigotski (1991), entendemos que a professora conseguiu criar um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças, porém devido à falta de incentivo a reflexões e diálogos sobre os conceitos envolvidos a atividade pouco contribuiu nessa direção.

Ressaltamos a necessidade, por parte do professor, de uma orientação mais sistemática dos processos cognitivos, levando-se em consideração aspectos como espaço, tempo, análise, planejamento, e consequentemente, atitudes que possibilitem a aprendizagem, como tolerância ao erro, atenção nas dificuldades, refletindo sobre suas práticas na ação, sobre a ação e pós-ação, permitindo uma tomada de consciência da necessidade de mediação em todo o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos mesmo em sua dimensão educativa apresentam dois sentidos: um amplo, no qual é visto como material ou situação que possibilita a livre exploração em uma aula organizada pelo professor, buscando o desenvolvimento geral da criança; e um restrito, no qual é tido como material ou situação que exige ações orientadas, visando à aquisição de conteúdos e/ou habilidades intelectuais específicos, caracterizando-se como jogo didático (KISHIMOTO, 2011).

Salientamos que no 5º ano não foi atendida nem uma dimensão, nem outra. Não foram explorados livremente nem dirigidos para que as crianças se apropriassem de algum conceito ou desenvolvessem alguma habilidade específica. Ficou evidente que o objetivo da professora foi o de atender à nossa solicitação e os jogos não se mostraram motivadores ou desafiadores, evidenciado pelo cenário de dispersão e desinteresse instalado em sala de aula, o que a fez concluir a atividade.

Destacamos, ainda, a ausência de proposição de questões e/ou situações-problemas e momentos de socialização das situações vivenciadas nos jogos, como a exposição de dificuldades, de soluções, restrições na compreensão de regras e demais considerações acerca destes.

Em relação à turma do 3º ano, observamos um vislumbre da perspectiva mediadora considerando o jogo como instrumento de mediação, promovendo a participação efetiva de todos os alunos e a interação entre eles, ouvindo, dialogando, propiciando o desenvolvimento da linguagem, da fala e da escrita, conseguindo não apenas o envolvimento dos alunos nas atividades, como, também, sua concentração por bastante tempo. Porém, no momento das atividades complementares, devido à extensa lista, os alunos se sentiram perdidos e a professora não conseguiu atender a todos, desmotivando-os.

Este fato nos remete as fragilidades no processo de formação de nossas professoras, quando deveria ser dada mais ênfase a busca por metodologias e materiais que atuem com mais significado e compreensão para as crianças na construção de seu próprio conhecimento.

Neste sentido, e no geral, o jogo, não assumiu o papel de instrumento mediador das aprendizagens, pois faltou o estímulo à linguagem, ao pensamento, a integração, a interação entre os componentes do processo educativo. Ainda é utilizado sem o devido planejamento e objetivos, sendo visto apenas como passatempo ou relativo ao modismo que se instala em muitas de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Lillie R. **Rhetorical Ways of Thinking:** Vygotskian Theory and Mathematical Learning. Dordrecht, Editora Springer Science, 2012. ISBN 978-94-007-4064-8.

BORIN, Júlia**. Jogos e Resolução de Problemas:** uma estratégia para as aulas de Matemática. 5. ed. Vol. 6. São Paulo: IME-USP, 2004.

FONTANA, Roseli Ap. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

KISHIMOTO, Tizuko, M. (Org.) J**ogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/4038614/leontiev-o-desenvolvimento-do-psiquismo. Acesso em mai. 2015.

MORETTINI, Marly T. **A Aprendizagem dos Professores em Contexto de Grupo-oficina na Apropriação da Teoria Histórico-cultural**. Curitiba, PR: Appris, 2012.

MOURA, Manoel O. de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 4, p. 41-98.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vigotski:** Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2000. p. 33-61. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200018. Acesso em: nov. 2014.

SMOLE, Kátia S., DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de matemática de 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental)

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo – SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

OS SABERES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

[128]Denilda Caetano de Faria
denilda@.uft.edu.br

Resumo: Este estudo resulta de um recorte da Tese de Doutorado cujo objeto de estudo é o desafios e possibilidades da docência em EaD. O objetivo geral da pesquisa foi: compreender a construção dos saberes entre professores e estudantes. Nesse sentido buscou-se compreender os saberes mobilizados pelos docentes durante a experiência individual e coletiva no exercício da docência EaD desvelando os novos saberes que são incorporados aos processos de ensinar a aprender. A metodologia adotada recorre a fontes documentais e a entrevistas com os docentes de cursos de licenciaturas a distância da UFT que atuam em dois polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Arraias e Gurupi, situados no interior do Estado do Tocantins. Os resultados da pesquisa mostraram que as reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica levaram o educador a repensar a relação de ensinar e aprender. Os professores buscam no cotidiano estabelecer trocas de saberes, com a utilização crítica das TICs, valorização das interfaces educacionais pelo acesso ao Ensino Superior à distância, contribuindo com a formação profissional.

Palavras chaves: Saberes docentes; Educação a distância; UFT.

1 . Saberes e formação docente

A formação docente envolve um processo complexo e dinâmico que não se restringe à acumulação de cursos, mas desse estende a trabalho de reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Pode ser entendida como crítico-reflexiva, que "[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional" (NÓVOA, 1995, p. 25). Com isso, pretende-se estimular o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, porém a formação tem

> [...] ignorado, sistematicamente, desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com a dinâmica próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações

[128] Doutora em Educação pela PUC Goiás e Professora de cursos EAD da UFT.

> dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes (NÓVOA, 1995, p. 24).

Os desenvolvimentos pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola) formam os três aspectos do conhecimento que se entrecruzam na formação docente. O primeiro resulta em proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, permitir aos professores que, ao se apropriarem dos processos de formação, possam dar sentido aos conhecimentos adquiridos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas. O segundo se sustenta, por meio de formação que promove a preparação de professores reflexivos, que assume a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participe como protagonistas nas intervenções das políticas educacionais. O terceiro consiste em conceber a escola como um espaço de formação e atuação o que implica a formação como um processo permanente, integrado no cotidiano dos professores e da escola.

Nessa perspectiva, os programas de formação das instituições devem valorizar o conhecimento profissional docente que se constrói a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência como elemento central da formação. Tardif (2013), em estudo realizado com professores, alerta que as bases dos saberes profissionais se constituem no início da carreira. Essa fase se torna crítica face às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos para a adaptação com a nova realidade de trabalho. Esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores têm chamado de "choque com a realidade", ou de "choque de transição", ou, ainda, "choque cultural". Os professores entram em conflito inicial com a árdua e complexa realidade do exercício da profissão. Com isso, ocorre a desilusão e a frustração dos primeiros tempos de profissão:

> O início da carreira é acompanhado também de uma da fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho etc. (TARDIF, 2013, p. 86).

Para situar questões específicas da docência, enquanto prática pedagógica no exercício da profissão, o saber docente pode ser visto como plural entrelaçado, de certa forma, com saberes originários da formação profissional e com saberes disciplinares, curriculares e experienciais. A relação dos docentes com os saberes não se limita a uma função de transmissão de conhecimentos, pois envolve toda a sua prática docente, bem com as interações com outros professores.

Os saberes profissionais dos professores sugerem ser plurais, compostos, heterogêneos, ao trazerem em discussão o próprio exercício do trabalho, os conhecimentos e os elementos do "[...] saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente" (TARDIF, 2013, p. 61). Os saberes que servem de base para o ensino, na visão dos professores, não se restringem a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, em razão de contemplarem expressivas variedades de objetos, de questões, de problemas que estão articulados com o trabalho docente. Adicionado a tudo isso, os saberes não correspondem somente aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educacional, mas às experiências de trabalho com o saber ensinar.

Os saberes docentes estão relacionados com várias fontes de saberes originários da história de vida, da formação e da socialização, em diferentes espaços sociais e pela prática do trabalho. Dessa forma, para se investir positivamente nos saberes de que o professor possui, sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva, como propõe Nóvoa (1995), é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, estabelecendo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa por vários processos da prática educativa, tais como: experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre a sua utilização, investigação, entre outros.

Resgatar a experiência numa perspectiva de produção de saberes é compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico, em que o diálogo entre os professores é fundamental para fortalecer os saberes da prática profissional. As trocas de experiências e a partilha de saberes se consolidam nos espaços de formação mútua, "[...] nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1995, p. 14).

Nóvoa (1995, p. 17) observa que os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Assim como a formação não pode se dissociar do saber,

também não pode deixar de intervir no campo profissional, pois, as instituições "[...] não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham". O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e com seus projetos. Da mesma forma que é preciso atuar na dimensão pessoal e na intervenção pública dos professores por uma perspectiva da pessoalidade que se expressa no interior da profissionalidade.

Em outras palavras, o conhecimento da pessoa se constrói no interior do conhecimento profissional e pelo significado da profissão que se encontra no cerne da identidade profissional docente. Estar em formação resulta em "[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NOVOA, 1995, p. 13).

A identidade profissional se constrói alicerçada no sentido social de profissão; na revisão constante desses significados sociais e pelas tradições. Além das práticas consagradas culturalmente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77). A identidade se constrói com base no confronto entre teorias e práticas, assim como também, "[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente o seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida o ser professor".

Por isso, o professor não é somente aquele profissional, que aplica conhecimentos produzidos por outros, e sim profissional determinado por fatores sociais: "[...] é sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2013, p. 230).

Pimenta e Anastasiou (2014) reconhecem a docência como o campo de conhecimento específico em quatro grupos: a) os conteúdos das diversas áreas do saber, das ciências humanas, naturais, da cultura e das artes e do ensino; b) os conteúdos didáticos pedagógicos; c) os conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos; d) os conteúdos articulados ao sentido da existência humana individual, de forma que esses saberes devem ser mobilizados e relacionados nos percursos de formação inicial e contínua.

Para as autoras, os docentes, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo diversas e variadas experiências do que é ser professor e aluno. Experiência esta, que lhes possibilita falar que eram bons professores: "Sabem na maioria das vezes

não identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79).

Nesse sentido, o desafio é o de colaborar em construir a identidade professor universitário, para que os saberes da experiência não bastam. A docência na universidade se constitui como um processo contínuo de identidade baseado em saberes da experiência construídos no exercício da profissão, por meio do ensino de saberes específicos das diversas áreas de conhecimentos. Entretanto, para que a identidade de professor se configure,

> [...] há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confortando-os e ampliando-os como base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria, o que permitiria uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 88).

Os docentes, enquanto profissionais, constroem sua identidade, a partir de vários saberes e sua da experiência de suas práticas. Essas particulares ideias de formação, saberes e práticas situam questões específicas da docência da EaD e configuram um *habitus* professoral nas práticas pedagógicas e na construção de identidade profissional na EaD.

Para Tardif (2013, p. 181) os *habitus* podem se transformar "[...] num estilo de ensino, em 'em truques do ramo' ou mesmo em traços de 'personalidade profissional': eles expressão então, através de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano". Já a prática é um processo de aprendizagem, a partir do qual os professores ressignificam sua formação anterior e adaptam a profissão, desconsiderando o que é inútil ou sem relação com a realidade vivenciada. Conservam o que pode ser utilizado para solucionar os problemas da prática educativa (TARDIF, 2013).

Perrenoud, amparado em Bourdieu, considera o *habitus* um conjunto estruturado de esquemas de percepção de percepção, avaliação, decisão e ação. O *habitus*, "[...] em grande parte inconsciente, é posto em ação nos casos rotineiros e nas situações de urgência; intervém nas modalidades de gestão e de um projeto racional e condiciona a maneira e o momento oportuno nos quais os conhecimentos são mobilizados" (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Nessa concepção, o professor não é apenas um conjunto de competências, mas uma pessoa em relação e evolução. Desse modo, é preciso saber relacionar os processos de profissionalização e personalização. Com isso, busca-se saber que fatores individuais, organizacionais, culturais dentre outros influenciam a construção das competências profissionais. No cerne das competências profissionais, "[...] o *habitus* de cada professor estrutura-se desde a mais terna infância através do conjunto de experiências de socialização vividas, como consequências tanto para o aluno quanto para o futuro professor" (PERRENOUD, 2001, p. 21).

A docência em cursos de licenciaturas a distância, associada ao uso das TICs, constitui um espaço estruturado de conhecimentos, na universidade. A prática de ensino e aprendizagem dos professores tem influência nos modos de ser e agir dos docentes da EaD.

2. Docência na Educação a Distância

As transformações ocorridas nas últimas décadas, com o desenvolvimento das TICs, especialmente com as possibilidades de uso da Internet, por meio de diferentes aparelhos eletrônicos, estão modificando as formas das pessoas se relacionarem, construírem e transmitirem conhecimentos. Nesse contexto, a docência na EaD está diante de desafios no processo de ensino com aprimoramento de saberes.

Mill (2012, p. 57) atesta o entendimento de que a docência a distância torna-se mais árdua e complexa a tarefa de fazê-la em relação a presencial, em razão da existência de vários fatores institucionais, leis, diretrizes que a regem, além das especificidades do campo que apresentam tanto limitações quanto possibilidades para entendimento do tema.

A docência, como atividade essencialmente humana, está sujeita as características da instituição. Desse modo, as práticas docentes são influenciadas pela visão institucional sobre o ensinar e o aprender. O papel dos professores e dos alunos tem em sua natureza a realidade de vida, profissional e do conhecimento, dentre outras. A docência tem uma parte autônoma, incorporada pelas vivências dos docentes, sua formação, sua experiência profissional, suas reflexões sobre sua própria prática. A reflexão sobre a docência *online* deve, portando, considerar aspectos do contexto social, histórico e individual do sujeito (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010).

Na EaD, uma das questões mais polêmicas refere-se ao papel do professor. O que na concepção de Belloni (2008) torna a docência complexa, ao transformar o ato de ensinar em múltiplas tarefas. Nesse modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista, o processo de ensino está baseado na divisão do trabalho. Em decorrência disso, as funções docentes ficam segmentadas ao fazerem parte de um processo de planejamento e execução dividido em tempo e espaço. Desse modo, uma das características principal do ensino a distância é a "[...] transferência do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva" (BELLONI, 2008, p. 81).

Observa-se que a EaD tem suas características. A estruturação do curso, o planejamento, a preparação do material didático, a organização e estruturação do curso no AVA mostram consonância com determinada orientação didático-pedagógica comum. Nesse sentido, ao se pensar em fazer do uso do AVA como meio pedagógico na docência, por sua vez, implica a contemplar a Educação para garantir o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Belloni (2008) questiona quem ensina na EaD, com respaldo em Keegan (1983): Em EaD quem ensina é a instituição? A resposta sugestiva parte da definição do papel, das funções e das atividades exercidas pelo docente, já que este representa o ensino da instituição. As múltiplas atribuições do professor dependem da experiência com essa modalidade de ensino. Contudo, as funções docentes podem ser agrupadas em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e pelo desenvolvimento dos cursos e materiais adequados para o ensino, o segundo pelo planejamento e a organização da distribuição de materiais e da gestão acadêmica e o terceiro pela tutoria e pelo acompanhamento do estudante, durante o processo de aprendizagem.

Mill considera imprecisa a definição de quem ensina é a instituição. Ele utiliza o conceito de polidocência, como responsável pela decisão no ensino-aprendizagem. O termo "poli" tem sentido de multiplicidade e "docência" significa aquele que exerce a atividade de ensinar. Desse modo, "Polidocência virtual é, portanto, a docência realizada por um coletivo de trabalho na EaD, mediada pelas TDIC" (MILL, 2012, p. 67).

A docência em cursos a distância é constituída por uma equipe de profissionais, que trabalham juntos na execução das atividades de ensino e aprendizagem. Dessa forma a docência na Educação a Distância acontece de forma colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto e apresenta a polidocência para discutir e analisar a docência virtual (MILL, 2012).

Mill (2010) adota o termo polidocente por não considerar adequado a ideia de professor coletivo, utilizada por Belloni (2008). Embora reconheça que o conceito de polidocência é similar ao de trabalhador coletivo, destacado por Belloni (2008), constatam-se algumas distinções relacionadas à equipe de trabalhadores que desempenhem o papel de docente. O trabalho coletivo é uma categoria abordada por vários estudiosos, mas nenhuma discussão contempla o enfoque do trabalho coletivo de polidocência, por essa categoria de profissionais não se referir a qualquer tipo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD.

De modo geral, a equipe polidocente é composta pelo docente-autor - conhecido em alguns casos por professor-conteudista - que organiza os conteúdos e elabora os materiais didáticos; docente-formador, que oferta a disciplina, gerenciando tutores e estudante; docente-tutor - que atua no virtual ou no presencial – que acompanha os estudantes; equipe multidisciplinar, geralmente constituída de projetista educacional (designer instrucional), editores de ambiente virtual de aprendizagem, apoio administrativo e coordenação pedagógica (MILL, 2010).

Nessa perspectiva, há um trabalhador coletivo na EaD exercendo as atividades do trabalhador/professor no ensino presencial: "passamos da *unidocência* para a *polidocência"*. Assim, normalmente cabem a diferentes profissionais as atividades de "[...] produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso/manejar/gerenciar turma entre outros" (MILL, 2010, p. 27). Em outras palavras, na educação tradicional, um professor pode trabalhar individualmente (unidocência), enquanto que na EaD, esse professor, de modo geral, precisará de saberes bastante diversificados, nem sempre relacionados com a formação docente tradicional.

Conforme Kenski (1998), o docente virtual necessita saber planejar detalhadamente como serão todos os momentos do processo de ensino; acolher o aluno para que ele se sinta parte do processo; atentar para o processo de comunicabilidade da informação, especialmente no que diz respeito ao conteúdo e à interação; ter disponibilidade para trabalhar em equipe; ter condições de compreender e atuar em diferentes fases do processo de organização dos cursos mediados por TDIC.

Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) esclarecem que a docência pode ser entendida a partir de duas perspectivas: como categoria profissional ou como atividade pedagógica

cotidiana. A relação pedagógica estabelecida entre docente e alunos, como cerne do processo de ensino-aprendizagem, mostra que o docente se empenha em propiciar o desenvolvimento do aluno. Isto caracteriza a primeira perspectiva em que a docência é entendida como a atividade exercida pelo professor para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Uma forma mais ampla de entender a docência é tomá-la como uma categoria profissional do trabalhador do magistério.

Na primeira perspectiva, o docente é visto no ato de fazer no processo de ensino-aprendizagem. Nessa relação, o professor foca sua atenção em proporcionar condições para que o aluno construa seu conhecimento. Na segunda, a docência é analisada de forma mais ampla, pela categoria profissional do trabalho do magistério. Nesse sentido, outros elementos devem ser receber atenção especial como as questões relacionadas à

> [...] ética profissional, saberes e competências para ensinar, autonomia no trabalho, relação com gestores/proprietários dos meios de produção, precarização do trabalho, compartilhamento do fazer docente com colegas de trabalho, formação profissional, entre outros (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 15).

Desse modo, a condição de docente da EaD envolve elementos constitutivos da prática pedagógica que estão relacionados entre si, que interferem nos processos de ensinar e aprender, e na construção de sua identidade profissional. A prática de ensinar em sala de aula confere os saberes e o significado que cada professor revela da sua experiência de atuação na docência da EaD.

A experiência é legitimadora da docência, em certas circunstâncias em que a ação docente se depara com situações problemas desafiadores, nas quais os professores buscam soluções que permitam superar as dificuldades apresentadas nos processos de ensino-aprendizagem. Os professores adotam estratégicas, fazendo com que a docência seja, conforme Perrenoud (2001), um agir na urgência e um decidir na incerteza da definição de papéis.

No que corresponde à docência virtual, defendo a posição de Mill (2010) sobre a polidocência, as atividades de ensino-aprendizagem da EaD se organizam de forma coletiva e cooperativa. A formação e as funções são diversas, mas tudo corrobora para o processo de ensinar e aprender. Com isso, tanto o professor como o tutor tornam-se importantes na EaD.

A docência, partindo de pressupostos legais, dentro de espaços culturais, não deixa de ser uma atividade autônoma influenciada pelas características individuais daqueles que a exercem. Dessa forma, surge uma prática docente que abrange as vivências dos professores com alunos, sua formação e sua experiência profissional. As reflexões sobre a prática docente são amplas: "[...] devido à multiplicidade de fatores, qualquer tentativa de definição da docência *online* deve ser tomada como tal: uma tentativa, uma aproximação a um fenômeno complexo dependente do contexto individual, social e histórico em que está inserido" (MILL, 2010, p. 16).

A trajetória pessoal e profissional do professor possibilita o conhecimento sobre o processo experiencial de saberes da EaD. Entretanto, a atuação na docência da EaD requer conhecimentos que, geralmente, não se encontram contemplados no ensino presencial, como o uso recorrente de aparelhos eletrônicos conectados via Internet. Afinal, eles são a base do acesso ao ensino. Os efeitos disso repercutem no ensino a distância, com um docente que não foi preparado para atuar da Educação *online* e para dominar as diversas mídias, como esclarecem Pretto e Riccio (2010),

> [...] o docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita estar preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação *online* onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação *online* dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 154).

.

A docência *online* demanda um conjunto saberes que requerem estudos teóricos aprofundados para seu desenvolvimento. Pretto e Riccio (2010 p. 161) acreditam que "[...] não nos basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão - prática ainda hegemônica na educação presencial - para a docência online". Com isso, o que se busca é compreender os novos desafios da Educação e da docência pela EaD. A finalidade é estabelecer ambientes de comunicação de formação e aprendizagem, que possibilitem uma educação dialógica e crítica.

A docência da EaD se torna uma atividade desafiadora nos processos de ensinar e aprender, visto que, na maioria das vezes, os professores não são preparados

para lidar com o método de trabalho virtual. As instituições de ensino devem ofertar cursos de formação e de reciclagem em serviço *online*, para atender às necessidades dos que atuam nessa modalidade de ensino. O professorado comporta apreensão de saberes. Os recursos político-pedagógicos constituem fontes de aprendizagem. As percepções dos docentes sobre suas experiências formativas contribuem para as interações pessoais e profissionais.

Nos depoimentos dos professores entrevistados nesta investigação, os saberes são mobilizados, durante a experiência de atuação do ensino a distância e do ensino presencial. Embora a maioria dos professores da EaD tenha experiência no ensino presencial, atuando no Ensino Superior, Ensino Médio e Ensino fundamental, buscam a formação contínua. Os docentes precisam adquirir saberes com dinamicidade para o uso de tecnologias na prática cotidiana. Nóvoa (1995, p. 13) atesta que a formação do professor e o papel docente no foco na prática profissional se constrói também "[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal".

Na percepção dos docentes entrevistados, a EaD implica novos saberes que são incorporados às experiências nos processos de ensino-aprendizagem. O domínio das TICs, o planejamento, a gestão do tempo e a capacidade de trabalhar em equipe e a interação com os alunos AVA fazem parte do aprimoramento dos saberes.

A experiência profissional produz saberes experienciais ou práticos. Tardif (2013, p. 39) observa que saberes "[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber ser". Nesse sentido, os saberes da docência da EaD podem ser considerados experienciais, já que a experiência é construída pela trajetória de vida profissional em que a formação ocorre, a partir de erros e acertos, do aprender fazendo ou se formar formando.

3. Considerações Finais

Os processos de ensinar e aprender da EaD mostram possibilidades de se pensar a formação para docência de forma integrada com o envolvimento dos profissionais que atuam na equipe. As atividades a distância requerem capacitação dos docentes, no trabalho em conjunto com os demais profissionais da equipe polidocente, envolvendo técnicos, conteudistas (que são professores que elaboram o material didático usado pelo

professor formador e o tutor), roteiristas, *designers* instrucionais, *webdesigners* e programadores.

Quanto à construção de saberes provenientes da formação profissional, os professores valorizaram as experiências no ensino presencial e no ensino a distância. O trabalho docente contribuiu como um todo para a aprendizagem. Isto revela que os entrevistados estão mobilizando diferentes saberes experienciais ou práticos. Com isso, os professores buscam o domínio das TICs, o planejamento, a gestão do tempo, a capacidade de trabalhar em equipe e a interação com os alunos. Frente aos desafios e às dificuldades do ensinar e aprender, os professores adotam estratégias para enfrentar situações diversas, manifestam o *habitus* professoral, ou seja, o saber fazer e o saber ser, na prática cotidiana.

Os resultados da pesquisa mostraram que a implementação dos cursos de licenciaturas a distância na UFT/UAB, em Arraias e Gurupi é recente, mas de suma importância para o acesso à Educação, por meio da tecnologia. As reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica levaram o educador a repensar a relação de ensinar e aprender. Os professores buscam no cotidiano estabelecer trocas de saberes, com a utilização crítica das TICs, valorização das interfaces educacionais pelo acesso ao Ensino Superior à distância, contribuindo com a formação profissional.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Educação a distância. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em: jul./2016.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In: Mill, Daniel. Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência do ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nicia C. Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, v. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2013.

PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESPAÇO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

Jovina da Silva [129]
Francisco Renato Lima [130]

RESUMO: Esse estudo objetiva refletir acerca do portfólio como instrumento metodológico avaliativo no ensino superior, na construção de um espaço de convergência da modalidade de avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Atualmente, as formas de avaliar o aluno de ensino superior encontram-se em uma nova fase, construída a partir do reconhecimento, entre pesquisadores e professores desse segmento de ensino, relativa ao fato de que a avaliação, realizada apenas por meio de provas tradicionais, não possibilita uma análise concernente da aprendizagem do aluno. Constatado esse ponto de conflito, torna-se fundamental, adotar novas formas, recursos e técnicas avaliativas, que efetivamente, legitimem as potencialidades e fragilidades vivenciadas pelos sujeitos da aprendizagem. Dentre esses recursos, elege-se o portfólio, sobre o qual, neste estudo, busca-se responder o seguinte questionamento: O portfólio pode ser utilizado como espaço de avaliação formativa da aprendizagem do aluno no ensino superior? E como? A trajetória metodológica caracteriza-se pela abordagem qualitativa da pesquisa, realizada através do método bibliográfico, com referência nas leituras de Ambrósio (2013), Hernandez (2000), Hoffmann (2011), Luckesi (2006), Sordi; Sampaio (2006), Villas Boas (2004), entre outros. Os resultados mostram que,

[129] Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Mestre em Educação (UFPI). Professora da Faculdade Santo Agostinho e Coordenadora da Pós-graduação em Docência no Ensino Superior. Email: profjov@hotmail.com

[130] Graduado em Pedagogia (FSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto no Ensino Fundamental e Médio do Instituto Dom Barreto (IDB). Email: fcorenatolima@hotmail.com

embora haja o consensual reconhecimento da necessidade de mudança, na prática, existem algumas resistências, fato evidenciado nas Instituições de Ensino Superior (IES), quando ainda predomina a avaliação classificatória. Tal realidade reafirma, portanto, a relevância de inserção do portfólio nesse contexto, podendo ser usado para contribuir na aquisição da visão de avaliação formativa, que implica no registro de habilidades de interpretação e análise da realidade, necessárias na formação do profissional.

Palavras-chaves: Portfólio. Avaliação Formativa. Ensino Superior. Aprendizagem.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados. Ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam.
>
> (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 103)

A educação é um processo de formação integral do homem, no entanto, para a efetiva concretização desse processo, é preciso reconhecer a 'complexidade' que o envolve, tal qual aludida, propositalmente na epígrafe, nas palavras de Pérez Gomez (1998, p. 103). Nessa trama complexa, destaca-se a avaliação, atividade inerente ao ensino e aprendizagem, que precisa ser adotada com as funções de diagnosticar as fragilidades e potencialidades do aluno, acompanhar o processo, tendo em vista verificar os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas, constatar a eficácia da metodologia utilizada e progresso permanente do aluno ao estudo, bem como, o desempenho do professor, legitimando assim, uma perspectiva formativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tal como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9. 394/96), documento norteador de todas as políticas e práticas educacionais no Brasil.

Esse empreendimento pedagógico rompe com um modelo de avaliação tradicional, construído com a função classificatória e somativa, centrado apenas no aspecto quantitativo, reduzindo o aluno a um mero agente passivo na situação, produto fabricado pelas circunstâncias de um sistema rotulador e excludente, que lhe atribuem cargas e julgamentos depreciadores dos valores subjetivos e os contextos individuais de produção do conhecimento.

Contrária, portanto, a essa ‘fórmula pronta’ de gerar resultados numéricos, uma perspectiva formativa de avaliação, parte da variedade de instrumentos, tanto individuais, como coletivos, processuais e crítico-reflexivo. Dentre eles, aponta-se para o portfólio, como um recurso didático de avaliação formativa, por avaliar o aluno de forma gradual e contínua, identificando e valorizando as nuanças do aprender de modo autônomo.

Desse modo, objetiva-se, neste estudo, refletir acerca do portfólio como instrumento metodológico avaliativo no ensino superior, na construção de um espaço de convergência da modalidade de avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Busca-se, respostas, às seguintes questões: O portfólio pode ser utilizado como espaço de avaliação formativa da aprendizagem do aluno no ensino superior? E como isso pode ser realizado?

Os baldrames metodológicos sustentam-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, realizada através do método bibliográfico, que segundo Marconi; Lakatos (1992, p. 43) “tem como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com materiais escritos sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas informações”. Dentre essas fontes, tomou-se como base os pressupostos de Ambrósio (2013), Hernandez (2000), Hoffmann (2011), Luckesi (2006), Sordi; Sampaio (2006), Villas Boas (2004), entre outros.

A tessitura desse texto constrói-se a partir do seguinte encadeamento de ideias: primeiro, traz-se uma discussão acerca da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa; segundo, apresenta-se o portfólio como instrumento avaliativo de aprendizagem; e em seguida, para contextualizar as discussões e resultados teóricos, apresenta-se uma síntese dos resultados de pesquisas vivenciadas por Lima; Silva (2012/2014), na qual, os autores, desde então, empenhados em tornar mais claro o tema, relatam, brevemente, os resultados de experiências docente/discente com o portfólio no curso de Licenciatura em Pedagogia; e por fim, o texto procede com as Considerações Finais.

2 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

As rápidas transformações na sociedade do conhecimento pressupõem a compreensão e tomadas de decisões, em que se considere a complexidade e as tensões advindas do acesso e produção de conhecimento e avanços tecnológicos. Nessa

perspectiva, as instituições de formação devem promover a formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva, autônoma e eticamente centrada em seu contexto de inserção social, exigindo um processo de ensino e aprendizagem mediado pela avaliação contínua e formativa.

O cenário atual exige profissionais com habilidades expressivas de comunicação e pensamento crítico-reflexivo, constituído por cidadãos que possam assumir o papel de sujeitos autônomos. Dessa forma, as instituições de formação precisam adotar formas de avaliação processuais, democráticas, qualitativas e significantes em atendimento as necessidades de cada aluno. De acordo com Luckesi (2006), a pratica avaliativa é também uma prática investigativa, na qual busca-se obter conhecimento da realidade a e a partir do problema, implementar uma ação para atingir os objetivos propostos no ensino e aprendizagem, isto é, nesse processo a avaliação lança luz, gera conhecimento, permite diagnosticar se estão sendo usadas as ferramentas adequadas para o ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, é necessária a adoção de formas mais justas de avaliar. Hoffmann (2011) afirma que na avaliação é essencial questionar, observar e promover experiências educativas. A referida autora ainda aponta a contraposição entre uma concepção classificatória de avaliação, de julgamento de resultados e a concepção de avaliação mediadora de caráter reflexivo.

No sentido de avançar nas concepções e nos procedimentos da avaliação torna-se essencial que as instituições de Ensino Superior (IES), os gestores e docentes, assumam de forma intencional e coletiva, estratégias avaliativas em que o aluno compreenda a complexidade dos fenômenos, desenvolva habilidades para transformar a informação em conhecimento, tendo em vista a aquisição de saberes que o possibilite argumentar, ressignificar suas posições no debate coletivo, enfrentar de forma crítica os desafios no processo formativo, como ponte para gerar competências; seja capaz auto avaliar-se, desenvolver a reflexão e construir novos saberes. Esse projeto educativo então,

> precisa ter claro que avaliar não se resume a mecânica do conceito formal e estatístico; não é, simplesmente, atribuir notas, obrigatórias a decisão de avanço ou retenção em determinada disciplina. Devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, fornecendo subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o

> mais pertinente método didático adequados a disciplina (VIEIRA, 2004, p. 09).

Nessa compreensão, a avaliação formativa desenha uma proposta de ensino, visando caminhos capazes de promover uma educação que perpassa pelo conhecer, analisar, desenvolver habilidades e avaliar, na qual, conforme Haydt (1995) constata-se a aprendizagem dos alunos, o que caracteriza essa modalidade de avaliação como um meio para o aluno tomar consciência de seus erros e acertos, motivando-o ao estudo sistemático dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, permite, conforme essa autora, a orientação ao trabalho do professor possibilitando "detectar e identificar dificuldades na forma de ensinar, possibilitando reformulações didático-pedagógicas, visando aperfeiçoá-las" (HAYDT, 1995, p. 17).

A avaliação formativa visa informar ao professor e ao aluno acerca do seu desempenho no decorrer das atividades de aprendizagem, identificando as dificuldades na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Nesse sentido, ele constitui-se como elemento inerente no processo ensino-aprendizagem, não pode restringir-se apenas a medi-la, classificar, selecionar. É preciso superar esse paradigma, com vistas à aquisição de instrumentos que efetive a modalidade formativa. Desse modo, a avaliação é importante no trabalho pedagógico do professor e na aprendizagem do aluno, na construção de si mesmo e convivência com o outro, de modo, que precisa ser dinâmica e construtiva e formativa.

> Há outros avanços a serem introduzidos nos currículos da educação superior. Deseja-se, por exemplo, currículos capazes de delinear experiências de aprendizagem por meio das quais os estudantes cultivem o pensamento crítico e reflexivo, desenvolvam capacidades de elaboração teórico-conceitual, aprendam a resolver problemas complexos, e que elaborem competências coerentes às novas exigências do mundo do trabalho. Mas as transformações desejadas no currículo devem incluir, entre outros itens, uma revisão nos fundamentos e nas práticas de avaliação da aprendizagem dos educandos desse nível de ensino. (GARCIA, 2009, p. 203)

Considerando-se a dimensão de seu papel no processo educativo no ensino superior, a avaliação deve ser pensada a partir de uma visão de educação numa perspectiva ampla, tendo em vista que as formas de praticá-la devem possibilitar o desenvolvimento de atitudes, promover mudança e oportunidade de aprendizagem significativa para o aluno. Hernandez (2000) destaca que o ato de avaliar tem por objetivo subsidiar a permanente inclusão do educando no processo educativo, assim

como, diagnosticar na busca de resultado mais satisfatório, pleno, qualitativamente e saudável.

Ambrósio (2013, p. 24) corrobora com esse pensamento referenciando o portfólio, ferramenta que "permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerentes à situação de aprendizagem", mas focando principalmente, o sujeito, como ele, na sua condição de protagonista do ato de aprender, se comporta diante das situações de ensino, transformando e ampliando sua noção de mundo.

Desse modo, pensar a avaliação formativa no processo ensino aprendizagem não é admiti-la como uma ferramenta que vai somar e descaracterizar ou punir os alunos ao longo da aprendizagem. Se utilizá-la, de forma variada e modificando o modelo de teste/exame, pode-se construir novos resultados, mas é preciso considerar todas as etapas do processo, onde o aluno é sujeito participante e não mero espectador.

A avaliação formativa, conforme Haydt (1995) fornece informações ao professor a cerca de suas estratégias de ensino e aprendizagem, objetivando a aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo, oferece ao aluno dados sobre sua aprendizagem, seus erros e acertos, sucesso e insucesso. Para atender a esse pressuposto, torna-se necessário o professor, especificamente no Ensino Superior, definir, construir e aplicar instrumentos avaliativos que poderão utilizar em cada modalidade de avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, tendo em vista a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, falar de avaliação formativa é repensar a prática do professor que não pode ser entendida como "um instrumento para reprovar ou reter alunos na definição de seus esquemas de conhecimento teórico e pratico" (D'AMBRÓSIO, 2003, p. 78), reprovar, selecionar, classificar, filtrar indivíduos. Diante dessa realidade, propõe-se a seguir o uso do portfólio como instrumento avaliativo.

3 O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Sabe-se que o professor do ensino superior não é mais um transmissor de conhecimento. Ele precisa ser um mediador no processo de aprendizagem do aluno, porque neste segmento da educação, tem-se uma nova perspectiva na relação professor

e aluno (MASETTO, 2003), o que implica considerar o modo como a avaliação é praticada. Desse modo, os instrumentos ou técnicas avaliativas são meios que contribuem e facilitam tanto o ensino como a aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário que o professor utilize diversos instrumentos ou técnicas avaliativas. "Como a avaliação é um processo em função da aprendizagem, deduz-se que os objetivos da aprendizagem são os que definirão as técnicas avaliativas", destaca ainda Masetto (2003, p. 159).

Um dos instrumentos avaliativos utilizados, especificamente no Ensino Superior, é o portfólio uma ferramenta pedagógica que "permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem" (AMBRÓSIO, 2013, p. 24). Desse modo, a pretensão desse estudo, perpassa pela compreensão do uso do portfólio como instrumento avaliativo, com significado formativo, no ensino superior.

Considera-se que o portfólio constitui um instrumento avaliativo, capaz de atender a proposta de avaliação formativa, superando os conflitos históricos e o apego excessivo às notas, conforme a visão de Sordi; Sampaio (2006). Esses autores ainda defendem que o portfólio constitui estratégia que possibilita a prática de avaliação emancipatória, coerente com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estar comprometido com a formação crítica e reflexiva. Portanto, o portfólio oportuniza respeitar e valorizar as diferenças de ritmos de aprendizagem. Esse recurso é elaborado durante o desenvolvimento da disciplina, no qual o aluno organiza os materiais expostos em sala de aula, pesquisas feitas e conhecimentos adquiridos por meio de relatório argumentativo, espaço que registra a sua evolução, o seu caminhar, fazendo anotações acerca da aprendizagem. Nesse processo de construção, segundo Pernigotti *et al* (2000, p. 55):

> É importante que, a cada dia, seja feito pelo menos um registro, pois isso possibilita, ao professor e ao aluno, um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa característica de registro diário tem o sentido de mostrar a importância de cada aula, de cada momento, como uma situação de aprendizagem. O aluno é, então avaliado por todos esses momentos.

Entende-se que o portfólio constitui um meio formativo de avaliação, na medida em que permite mapear o desempenho dos alunos, desafiando-os a tornarem-se mais participativos, a desenvolverem habilidades de criticidade, argumentação análise, síntese, aplicação, dentre outras. Para Villas Boas (2004, p. 37), "o portfólio é um dos

procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa", uma vez que retrata a seleção das produções selecionadas pelo aluno, refletindo sua aprendizagem por meio da autorreflexão. A autora ainda afirma que

> a) a avaliação é um processo em desenvolvimento;
> b) os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem;
> c) a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo. Os alunos são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionam seus trabalhos para inseri-los no portfólio. Dessa forma, é possível uma aproximação com o aluno. (p. 38)

Partindo desse entendimento, o portfólio pode ser definido como uma série organizada sistematicamente das produções dos alunos durante o tempo em que estes cursam uma disciplina, cursos ou outros. Serve como uma maneira do aluno avaliar a prática do professor, e deste rever suas ações, seu planejamento, e assim construírem uma prática harmônica de construção do saber. Hernández (2000, p. 165), destaca que "a função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou período de ensino". Na visão de Santos (2010, p. 81):

> A construção de um portfólio deve implicar a participação dos alunos na seleção dos conteúdos e estabelecimento de critérios para sua produção e avaliação. Caracteriza-se, ainda, como um instrumento de estímulo à reflexão, possibilitando a documentação, o registro e a construção dos procedimentos de aprendizagem, ao permitir a inclusão de desenhos, fotografias, textos, projetos, produções individuais ou coletivas.

Dessa forma, o portfólio torna-se significativo pelos objetivos de quem o solicita e de quem organiza. Portanto, não corresponde a uma avaliação somativa, burocrática e quantitativa, visto que é construído a partir de um conjunto de informações capazes de expressar avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, referentes ao progresso do aluno e do professor. Caracteriza-se como uma avaliação formativa em que se acompanham as transformações, e, portanto, a avaliação deixa de ser pontual e passa a ser processual, na promoção da autoavaliação, numa perspectiva mediadora e reflexiva de ensino e aprendizagem, conforme se pode perceber a seguir, na síntese experiências com o portfólio no ensino superior, vivenciadas por Lima; Silva (2012/2014).

3.1 O portfólio: discutindo uma experiência didático-pedagógica no ensino superior

Neste tópico, ilustra-se a discussão teórica, com uma síntese dos resultados de pesquisas de Lima; Silva (2012/2014), na qual, os autores, envolveram-se em experiências formativas com o portfólio no ensino superior. Na ocasião, os autores adotaram o portfólio como uma "trilha auto-avaliativa e reflexiva do percurso da aprendizagem" (2012, p. 37), na qual a sua construção revela um "espelho de uma experiência discente" (2014, p. 07-09), brevemente sintetizada a seguir.

A ideia do processo avaliativo através do portfólio ocorreu logo no início do cumprimento das atividades da disciplina "Avaliação da Aprendizagem", no curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho (FSA), em Teresina (PI). Neste período a fim de se obter a maior quantidade e qualidade de dados e conhecimentos, foram feitas anotações a respeito de todo o andamento das aulas: comportamento docente x discente, acrescidas de críticas fundamentadas e pertinentes sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

A princípio apresentou-se a ideia, um tanto complexa, pois se tratava de um processo de avaliar o desenvolvimento de uma disciplina, um curso, uma professora, e principalmente, uma auto-avaliação, e é característica inerente ao ser humano ter dificuldade em falar de si, avaliar e inferir juízos de valor sobre suas próprias ações, atitudes e comportamentos. Isso inquietou bastante a turma, porém durante a construção do documento - o passo a passo, o dia a dia dos estudos -, o caminho trilhado até chegar ao final foi bastante enriquecedor, levando os discentes a crescerem tanto como acadêmicos, seres humanos e profissionais da educação.

O primeiro contato com a sugestão de produção do trabalho foi bastante desafiador, e aparentemente difícil e complexo. Então, a cada aula eram feitos registros escritos, anotações numa pequena caderneta ou em folhas para que coubesse nos bolsos, afim de que se pudesse recorrer a elas em qualquer momento. Esses registros foram elaborados através de tópicos, que continham as falas da professora e dos colegas. Eram anotações breves que poderiam se retomadas para reflexão e o registro. Essa foi à primeira opção, por se tratar de um instrumento de registro de fácil aquisição para conhecer melhor o próprio processo de crescimento dentro das temáticas abordadas.

Esta proposta de avaliação tornou-se um momento oportuno de crescimento, descoberta e identificação profissional, em um semestre letivo sobrecarregado de trabalhos acadêmicos, mas a construção do portfólio caracterizou-se principalmente pelo caráter auto avaliativo e reflexivo das ações discentes e docentes.

Na construção do portfólio, durante as aulas, houve a discussão dos textos solicitados a leitura, pela professora ministrante da disciplina, levando assim os alunos a participarem ativamente da construção da futura prática como profissionais. A tarefa da docente foi mediar às atividades, de maneira ativa, mobilizando os saberes prévios dos alunos, contextualizando e problematizando a temática em foco. As atividades foram, então, ressignificada pela relação pedagógica, procurando estimular o debate em sala de aula e a reflexão sobre os temas.

Os dados e impressões contidos no portfólio foram resultantes de registros semanalmente, a cada aula, em que as anotações feitas em ordem crescente forneceram uma imagem em movimento contínuo, identificando o percurso caminhado. Além disso, a ordem cronológica da produção mostrou o ritmo e o sentido do desenvolvimento, enquanto que as provas tradicionais constituem a expressão de um momento, a imagem estática de um instante da vida acadêmica.

A realização desta proposta de trabalho na formação dos futuros agentes da educação proporcionou uma aliança dos eixos teoria e prática, uma aproximação com a realidade educacional, tentando elucidar as dicotomias existentes entre a teoria e a prática, e consequentemente, subsidiando-os a uma reflexão dos processos de ensino, especificamente a avaliação do ensino e aprendizagem, algo que histórica e culturalmente tem seus métodos postos em discussão, questionamento e autenticidade.

A atividade destacou-se pelo papel social e formativo que exerceu na formação do profissional pedagogo, transformando-o como ser humano, interferindo em suas vivências e experiências, na medida em que ampliou horizontes de compreensão e simbolização dos processos complexos de avaliar o ensino-aprendizagem, por meio de uma ferramenta pedagógica dinâmica e de grande relevância no processo educacional.

Os resultados obtidos com o uso do portfólio, em um período de trabalho instigante e envolvente, possibilitou os autores destacá-lo como sendo muito significativo para todos, pois a experiência vivida trouxe o amadurecimento intelectual, na medida em que ao se construir um portfólio, está se construindo também um referencial de estudo, um legado de aprendizagem, pois ele representa um material concreto de pesquisa e reflexão para as gerações posteriores.

3.2 O portfólio como espaço de convergência da avaliação formativa de aprendizagem: uma breve discussão de resultados teóricos e práticos

O resultado da discussão teórica empreendida nesse estudo, bem como os resultados das pesquisas de Lima; Silva (2012/2014), apresentados anteriormente, mostram que o portfólio oportuniza ao aluno momentos de elaboração e de orientação em relação ao processo de aprendizagem dos docentes e discentes, o que possibilita registrar também a experiência como está sendo vivenciada pelo aluno, a qual vai além de uma avaliação quantitativa e exclusivamente de conhecimentos adquiridos.

Considerando os fundamentos teóricos utilizados e a vivência com o processo avaliativo em IES, acredita-se que o portfólio é um recurso de avaliação gradual e contínuo, pois o aluno não é apenas um mero receptor de informações, mas é estimulado a buscar um referencial teórico que embase suas reflexões, o que amplia o exercício da autonomia e o torna protagonista do processo da aprendizagem.

O portfólio ao ser adotado no ensino e aprendizagem, inicialmente, faz com que os alunos mostrem-se inseguros diante da condição de construção e não apenas de junção de material, pois seu produto é único e apresenta suas ideias e concepções e proposições de maneira lúdica. Ao longo do trabalho o aluno vai ganhando confiança acerca daquele conhecimento produzido e habilitado, que em seguida será explicitado ao grupo.

Ampliando essa compreensão, Ramos (2000), afirma que o portfólio pode ter uma apresentação bem variada e pode contar com as melhores habilidades do educando, juntamente com reflexões sobre virtudes e fragilidades. Deve conter dados de identificação do estudante, comentários sobre trabalhos realizados, textos, resenhas, produções individuais e coletivas. Conforme Santos (2006, p. 317), "é um trabalho que se encaixa na construção/transformação, que ocorre a partir da potencialização dos saberes prévios, que se tornam, diante das novas possibilidades, conhecimento potencial".

Os teóricos apontam nas suas ideias que o portfólio reflete a identidade de cada aluno, em cada contexto, engajado em um processo de transformação contínua, gradual e consciente do seu progresso, enquanto construtor de saberes em transformação. O desafio está posto: a prática da avaliação precisa ser repensada diante das mudanças ocorridas contexto educacional.

O processo avaliativo deve ser uma ação contínua do professor, durante todo o período em que esteja presente em sala de aula. O portfólio mostra-se apropriado à proposta da avaliação formativa, na medida em que permite ao aluno o acompanhamento do seu processo de construção do conhecimento, mostrando seus avanços e retrocessos, ao tempo que o motiva a novas conquistas.

Nesse sentido, a modalidade formativa assegura a aprendizagem significativa, proporciona segurança por parte do professor, *feedback*, interatividade entre professor e aluno e replanejamento da metodologia de ensino e aprendizagem, redefinição dos recursos utilizados. Os instrumentos de avaliação devem ser planejados e adequados aos objetivos que se quer alcançar e as habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem do aluno, permitindo a percepção qualitativa de seus resultados, que deverão possibilitar ao professor, tomadas de decisões no processo de construção de novas concepções avaliativas.

Assim, torna-se importante que os alunos, em processo de formação, percebam que a avaliação formativa, utilizando o portfólio, que vivenciem a produção dos saberes discentes e docentes construídos por meio da reflexão, da avaliação das próprias práticas e, assim, envolvam-se em ações baseadas no ato de refletir sobre o paradigma emergente. Tem-se assim, a consolidação de metodologias ativas e inovadoras, que conduzam a autonomia do aluno, tornando-os sujeitos do processo de aprendizagem significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!
>
> (LUCKESI, 2010, p. 07)

A saída de uma avaliação normativa para a formativa exige ações inovadoras e criativas. Pode-se inferir que o sucesso do uso do portfólio depende da participação dos interessados nesse processo, isto é, alunos e professores. Se não houver relação dialógica, disciplina e rigor no seu uso, o portfólio passa a ser mais uma tarefa de reprodução. Essa realidade constitui um desafio para que o portfólio e outras estratégias

de avaliação sejam consolidadas de forma a dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

A análise da literatura e a produção textual resultante desse estudo possibilitou a constatação de que a avaliação é uma prática complexa e que no âmbito do ensino superior precisa de mudanças paradigmáticas, que supere a visão tradicional/classificatória, rumo a uma visão processual/formativa, para que haja uma avaliação significativa, entendendo-se que mudar as concepções das práticas avaliativas não é deixar de avaliar, mas melhorar o processo para que aconteça uma avaliação satisfatória no processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se que o conceito de avaliação não relaciona- se simplesmente ato de atribuir nota ao aluno, mas envolve uma prática que deve ser desenvolvida de maneira contínua durante todo processo de ensino e aprendizagem, na qual os sujeitos são parceiros. A adoção do portfólio como instrumento avaliativo compreende uma iniciativa nesse sentido.

Por fim, compreendeu-se que as ações avaliativas desenvolvidas pelos docentes, no ensino superior necessitam adequar-se às tendências atuais, sabendo-se que não há um modelo ideal para o processo de avaliação. As teorias apontaram apenas sugestões e caminhos que cabem aos professores, diante do contexto, trabalhar na construção da melhor prática avaliativa a ser aplicada, sempre em busca de garantir uma aprendizagem significativa para os alunos e, consequentemente, atender as necessidades na construção dos saberes e exercício de atitudes cidadãs no ensino superior. Entende-se, portanto, que esse instrumento, objetiva de forma ampla fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem, o que passa pela capacitação profissional do professor e pelo compromisso das instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases daEducação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009. Disponível em: <

http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf >. Acesso em: 08 abr. 2017.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.
HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual**: mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Portfólio: trilha auto-avaliativa e reflexiva do percurso da aprendizagem. In: **Anais da Semana Científica** [Impresso e Online]. Teresina: FSA, 2012. v. 1. p. 37-37.

_____. Portfólio: espelho epistemológico de auto-avaliação e significação no processo de ensino e aprendizagem. In: **Anais do VI Encontro de Educadores**: pesquisas e experiências - Conhecimento Científico, Política Educacional e Práticas Educativas: velhos dilemas e desafios contemporâneos [CD-Rom]. São Luís: EDUFMA, 2014. v. 1. p. 1-10.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: < https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf >. Acesso em: 08 abr. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PERÉZ GOMES, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTAN, J. G.; GOMEZ A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERNIGOTTI, J.M. *et al*. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Revista Pátio**, n.12, p.54-56, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

RAMOS, R. Y. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. **Revista Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 12-16, fev/mar. 2000.

SANTOS, E. Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 315-331.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Fael, 2010.

SORDI, M. R. L.; SAMPAIO, S. F. **O portfólio como recurso de avaliação e seu potencial emancipatório**: novos olhares, novos sentidos pedagógicos. Barcelona: Inovación, 2006.

VIEIRA, José Ribamar Leite. **Avaliação**: seus defeitos e méritos. 2004. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/monopdf/8/JOS%C3%89%20RIBAMAR%20LEITE%20VIEIRA.pdf >. Acesso em: 04 abr. 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, Papirus, 2004.

ENSINANDO FILOSOFIA ATRAVÉS DE "O OVO E A GALINHA" DE CLARICE LISPECTOR

TEACHING PHILOSOPHY VIA "THE EGG AND THE HEN" BY CLARICE LISPECTOR

Haleks Marques Silva [131]
Walace Rodrigues [132]

Resumo
Este artigo nasce das observações acerca do conto de Clarice Lispector intitulado "O ovo e a galinha" e objetiva refletir sobre a utilização de tal conto para o ensino de filosofia na educação básica, tendo em vista uma perspectiva lúdica de mudança de palavras no conto e busca de sentidos expressivos. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico. Os resultados mostram que o referido conto serve como bom exemplo literário que pode nos ajudar a ensinar sobre a corrente filosófica do existencialismo.

Palavras-chave: Ensino; Literatura; Clarice Lispector.

Abstract
This paper is born from the observations about Clarice Lispector's short story entitled "The Egg and the hen" and aims to reflect on the use of such a story for the teaching of philosophy in basic education, considering a playful perspective of word change in the story and a search for expressive meanings. The methodology used was the bibliographic study. The results show that this tale serves as a good literary example

[131] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e a Literatura (PPGL), da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.
[132] Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína. Doutor em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países Baixos).

that can help us teach about the philosophical current of existentialism.

Keywords: Teaching; Literature; Clarice Lispector.

Introdução

Este artigo busca desvendar o processo de como a literatura pode nos ajudar a ensinar filosofia a estudantes da educação básica. Se a genialidade de Clarice Lispector incorpora traços de um existencialismo tristonho, seria possível, através de suas obras, compreender melhor essa corrente filosófica?

A escrita desse texto é uma tentativa de mostrar como a obra de tal escritora pode servir como incentivo para o aprendizado de filosofia. Buscamos compreender, enquanto exemplo dessa tarefa, como o conto "O ovo e a galinha", de 1964, pode nos dar pistas para uma análise dos princípios da filosofia existencialistas.

Os resultados desse texto demonstram que utilizar o conto "O ovo e a galinha", substituindo a palavra "ovo" pela palavra "vida" pode nos mostrar pistas interessantes a seguir no caminho para ensinar os estudantes sobre a corrente filosófica do existencialismo e elucidar inquietantes reflexões sobre a condição humana, partindo do ôntico em direção ao ontológico.

"O ovo e a galinha", Existencialismo e Ensino

Fazendo alusão ao famoso dilema de causalidade o ovo ou a galinha, o conto "O ovo e a galinha" de Lispector evoca o dilema do princípio vital: Quem veio antes? Ela busca, já no título, indagar-nos sobre o começo de vida e sua perpetuação.

Mas quem foi Clarice Lispector? Ela foi uma das mais influentes escritoras brasileiras do século XX. Nascida em Chechelnyk no dia 10 de dezembro de 1920 na Ucrânia e naturalizada brasileira. Sua vida de viajante pelo mundo pode ser compreendida na seguinte passagem do professor Nolasco (2007):

> Clarice Lispector, em crônica sobre suas viagens, narra a primeira que "foi com menos de dois anos de idade, da Alemanha (Hamburgo) a Maceió [Recife, diz ela]. (…) Nada sei sobre essa viagem de imigrantes: devíamos todos ter a cara dos imigrantes de Lasar Segall". Como se vê, nasce em trânsito, na Ucrânia, e chega a Maceió, mudando-se depois para o Recife, onde vive e se cria, indo só mais tarde para o Rio de Janeiro, que nas suas palavras, "era a cidade grande e cosmopolita que, no entanto, em breve se tornava para mim brasileira carioca". Ucraniana, nordestina, carioca, judia e

> macabéa – Eis um retrato de Clarice Lispector. (NOLASCO, 2007, p. 25)

A vasta lista de personagens nas obras de Lispector é imensa, mas ela sempre se volta para a mulher de classe média como um espelho para escrever, conforme nos informa Bailey (2007):

> Lispector escreveu sobre tudo: situações banais, o dia-a-dia doméstico, personalidades do mundo da literatura e da cultura popular, questões existencialistas, problemas sociais e o próprio fazer literário. Entretanto, sua perspectiva vem sempre marcada, segundo Castillo, pelo seu cotidiano de mulher de classe média, posição que ela assume para, ironicamente, desautorizar-se como escritora de não-ficção. Esse "desautorizar-se", aliás, aparece também na sua ficção (veja-se, por exemplo, A hora da estrela) e é expressão de uma postura antiautoritária que contesta a lógica realista de representação. (BAILEY, 2007, p. 17)

Para o conhecido crítico e estudioso da literatura brasileira Antônio Candido (1999), Lispector aparece na cena literária brasileira como uma estudiosa de detalhes da vida nossa de cada dia, mas sempre de forma muito expressiva:

> A elaboração original da palavra aparece também na prosa narrativa de Clarice Lispector (1920-1977), cujo livro de estreia, *Perto do coração selvagem* (1944), trouxe algo novo à literatura brasileira, pela capacidade de elevar a descrição das coisas e dos estados de espírito a um nível radioso de expressividade, como se dos fatos mais simples brotasse a cada instante o indefinível. A força desta escritora parece estar na capacidade de manipular os detalhes, que vão se juntando para formar a narrativa e sugerir o mundo, sem que haja necessidade de uma estruturação rigorosa. Daí a fluidez imprecisa que dissolve muitas das suas histórias, ou, pelo contrário, o destaque luminoso que elas ganham na intimidade sugerida pela ampliação do pormenor. Talvez o conto, mais do que o romance, seja o instrumento ideal dessa escritora que parece extrair o essencial das dobras do acessório. (CANDIDO, 1999, p. 91)

De acordo com o professor Walace Rodrigues (2013, p. 141), […] "Clarice aparece na literatura brasileira como uma escritora única, que nos conturba, nos faz pensar, nos atordoa e nos acorda para a vida real em meio a uma ditadura militar que cerceava pensamentos, críticas e criatividades".

Devemos entender que a obra literária não fica só em seu tempo histórico, mas avança em direção ao futuro, agindo em outros tempos. Ela tem o poder de, se instigada, criar mundos, revelar novas imagens, dar novas interpretações, sempre reatualizando-se.

Nesse sentido, a obra literária seria, portanto, uma "obra aberta", para utilizar o instigante termo de Umberto Eco. Ela se abre a novas temporalidades sem deixar de remeter a seus tempos de criação. Como nos diz a professora Maria Luiza Saboia Saddi

(2011), é através da linguagem que criamos mundos:

> A linguagem, a nossa mais cara invenção, indispensável e bela, mas nunca estática e absoluta, mas, sempre fluida, sempre múltipla e viva como pássaros em voo. Como se poderia almejar mais? Os problemas surgem quando a encaramos como apreensão ou revelação do mundo e esquecemos que ela mesma já é mundo, já é criação de mundos. (SADDI, 2011, p. 4010).

E é através da linguagem, em nosso caso aqui, através da literatura, que podemos compreender o viés existencialista de alguns trabalhos literários. A vertente existencialista da obra de Clarice Lispector pode ser notada desde seus primeiros contos, principalmente nos personagens femininos de suas obras, conforme nos informa a professora Nádia Battella Gotlib (1994):

> Desde seus primeiros contos, escritos em 1940, quando Clarice Lispector tinha seus vinte anos incompletos, nota-se uma preocupação fundamental desenhada na trama dessas narrativas: a personagem-mulher, inserida no meio familiar, passa por conflitos cujas razões não sabe bem explicar, experimentando situações que instigam a problematização de aspectos diretamente ligados a sua identidade, nos seus diferentes e complexos papéis sociais. (GOTLIB, 1994, p. 94)

Essas angústias das personagens femininas de Lispector se colocam como ponto principal para compreender suas próprias existências no mundo. A possibilidade eterna de escolha, a liberdade de errar e acertas, as marcas daquilo que somos desde que nascemos, entre outros pontos, mostram claramente o viés existencialista da obra de Lispector, como nos mostra Cristina Ferreira-Pinto Bailey (2007):

> Vê-se assim que a importância da linguagem na obra de Lispector vai constituir um dos principais veios da fortuna crítica da autora. Entretanto, a questão da linguagem está indissoluvelmente ligada à dimensão filosófico existencialista da obra, principalmente no que diz respeito à relação entre linguagem e a condição humana. (BAILEY, 2007, p. 12)

Vale dizer que o existencialismo deixa-nos perceber que o que escolhemos é importante, mas o poder escolher livre e conscientemente parece tomar mais relevância do que a escolha em si. Os mais conhecidos filósofos do existencialismo são o dinamarquês Søren Kierkegaard (Copenhague, 1813 – Copenhague, 1855) e o francês Jean-Paul Sartre (Paris, 1905 – Paris, 1980).

Tais filósofos foram os organizadores desta teoria filosófica. Eles reforçaram a importância da liberdade de escolha dos seres humanos, afirmando que somos livres para escolher e que devemos nos responsabilizar por nossas escolhas e aceitando, assim,

as suas consequências, não obstante a angústia gerada nesse processo de tomada de consciência do ente com relação ao seu ser e enfrentar o tempo, o nada e o eterno.

Nesta perspectiva, para Kierkegaard, o ser humano, além de ser uma síntese de alma e corpo, também é uma síntese do temporal e do eterno. E o principal papel da angústia, como dirá Malantschuk (1979), é que ela faz com que o homem comece a sair de sua completa submissão à natureza, e manifestar em si o eterno.

> Para Kierkegaard o momento eterno desencadeia o desenvolvimento espiritual no homem o qual, por esta tomada de consciência, chegará a conhecer o eterno, ao mesmo tempo parte integrante de si e elemento exterior a si enquanto princípio último da existência. Assim, em lugar do sentimento de seguridade primitivo que ele possuía no começo ele alcança a certeza que dá somente a relação ao eterno. (MALANTSCHUK 1979, p.164)

Neste sentido, o homem diante das possibilidades a serem enfrentadas em sua existência, na verdade, está diante do nada, que é o próprio objeto da angústia. Ou seja, o nada se refere sempre à angústia, desde que a ideia de nada, no sentido mais profundo, procede do conhecimento da imperfeição e do caráter corruptível próprios à vida temporal, portanto, dos momentos que, precisamente, provocam angústia. "É esta angústia do nada, do vazio da vida temporal que exerce uma influência determinante sobre a existência do indivíduo. É ela também que conduz o homem a procurar algo de mais elevado que a temporalidade." (MALANTSCHUK 1979, p.165)

A questão é que nossas escolhas têm um caráter mais que pessoal, pois elas podem influenciar, de alguma maneira, todo o grupo social ao qual pertencemos. Ou seja, é a força da ação que tem valor maior para esses pensadores. Portanto, o homem pode ser definido por suas ações. A covardia de um homem se nota no não atuar, no deixar pra trás um projeto, no abandono da ação. Sartre nos diz que: "[...] a vida não tem significado a priori. A vida não é nada até ser vivida, somos nós que a damos significado, e valor não é nada mais que o significado que damos a ela." (SARTRE, 2007, p.51, tradução nossa).

Falando sobre Sartre, Otto Leopoldo Winck et al (2009) nos informam a influência do pensamento desses filósofo na modernidade ocidental:

> Amado e odiado, reverenciado e execrado, cultuado e anatematizado, Sartre se converteu no pós-guerra europeu, em um ícone, quase um popstar de uma nova postura existencial. E o existencialismo que ele propugnava e representava se tornou moda não apenas entre os frequentadores dos cafés de Saint-Germain-dês-Prés, mas em todos os bares esfumaçados frequentados por jovens intelectuais, seja no Greenwich Village (Nova York), ou na Vila

Madalena (São Paulo). (WINCK; TRICHES; REZENDE, 2009, p. 237)

E como ensinar aos estudantes do ensino básico a teoria filosófica do existencialismo através da obra literária de Clarice Lispector? Nossa proposta pedagógica seria pegar o conto "O ovo e a galinha" e substituir a palavra "ovo" pela palavra "vida", buscando os resultados significativos com os estudantes.

Tal exercício de utilização de um conto literário para o estudo filosófico pode demonstrar a riqueza das obras escritas e instigar os estudantes a analisarem reflexiva e criticamente tais obras. No caso dessa proposta, buscando traços existencialistas no conto.

Damos exemplos sobre como trocando a palavra "ovo" pela palavra "vida" (em negrito nas citações) o sentindo existencialista do conto aparece mais claramente:

> De manhã na cozinha sobre a mesa vejo **a vida.** Olho **a vida** com um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo **a vida**. Ver **a vida** nunca se mantêm no presente: mal vejo **a vida** e já se torna ter visto **a vida** há três milênios. – No próprio instante de se ver **a vida** ela é a lembrança de **uma vida**. – Só vê **a vida** quem já a tiver visto. – Ao ver **a vida** é tarde demais: **vida** vista, **vida** perdida. – Ver **a vida** é a promessa de um dia chegar a ver **a vida**. – Olhar curto e indivisível; se é que há pensamento; não há; há **a vida**. – Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, jogarei fora. Ficarei com **a vida**. – **A vida** não tem um si-mesmo. Individualmente ela não existe.

Notamos, após a mudança de palavras, que o conto começa como um angustiado poema em torno da fugacidade do tempo e da importância da vida. As coisas corriqueiras parecem demonstrar, para Lispector, a existência cabal da vida. Ela escolhe a vida. Ela faz do cotidiano uma construção de vida.

Vale destacar que mudamos alguns pronomes e concordamos alguns termos para que a palavra "vida" fizesse sentido. Porém, algumas vezes, a palavra "vida" aparece sem que a tivéssemos substituído.

Outra passagem que podemos destacar seria a seguinte:

> E eis que não entendo **a vida** Só entendo **a vida** quebrada: quebro-a na frigideira. É deste modo indireto que me ofereço à existência **da vida**: meu sacrifício é reduzir-me à minha própria vida pessoal. Fiz do meu prazer e da minha dor o meu destino disfarçado. E ter apenas a própria vida é, para quem viu **a vida**, um sacrifício. Como aqueles que, no convento, varrem o chão e lavam a roupa, servindo sem a glória de função maior, meu trabalho é o de viver os meus prazeres e as minhas dores. É necessário que eu tenha a modéstia de viver.

Parece que viver é, para Lispector, sacrificar-se e disfarçar-se, num eterno exercício de modéstia. Catando as migalhas (para utilizar um termo de Kierkegaard) de sua vida, Clarice Lispector escolhe humanizar-se através da modéstia.

Para a corrente existencialista, o homem tem a liberdade de escolher como vive a partir de suas condições (de classe, de pensamento, de lugar, de mobilidade, etc.). É a compreensão da incompletude do homem que faz com que ele compreenda que sua vida é um eterno projeto de si mesmo, uma construção diária no caminho da humanização.

Mais uma passagem do conto com a inserção da palavra "vida":

> Por devoção **à vida**, eu a esqueci. Meu necessário esquecimento. Meu interesseiro esquecimento. Pois **a vida** é um esquivo. Diante de minha adoração possessiva ela poderia retrair-se e nunca mais voltar. Mas se ela for esquecida. Se eu fizer o sacrifício de esquecê-la. Se **a vida** for impossível. Então – livre, delicada, sem mensagem alguma para mim – talvez uma vez ainda ela se locomova do espaço até esta janela que desde sempre deixei aberta. E de madrugada baixe no nosso edifício. Serena até a cozinha. Iluminando-a de minha palidez.

Lispector busca viver sem pensar que está vivendo, num exercício proposital de esquecimento. Dessa forma, ela parece querer esquecer-se de si para poder continuar a viver. Ela aguarda a vida chegar, tentando sacrificar-se para não agir.

Nessa mesma linha de pensamento, se a existência precede a essência, conforme nos diz Sartre, a forma como vivemos nos forma enquanto seres humanos. A partir da existência singular de cada pessoa teremos nossa essência humana. Todavia, se a essência precede a existência, como nos faz pensar Kierkegaard, em vários fragmentos de sua produção; que "são 'as obras do amor' [...] o que em toda a sua riqueza é *essencialmente* inesgotável, é também nas suas obras mais pequenas *essencialmente* indescritível, justamente porque ele *essencialmente* está presente todo em toda parte, e por *essência* não pode ser descrito." (KIERKEGGARD, 2007, p.17); o modo de ser do ente se dá em um contínuo devir em busca de sua própria verdade e na aceitação da não total compreensão ontológica da essência de seu ser-no-mundo.

Ainda, se o homem é livre e responsável por suas ações, suas angústias vêm dessas ações. No entanto, Clarice parece desejar esquivar-se de agir, esperando que a vida aconteça. Ora, se não ajo, não me responsabilizo por algo que der errado. Esquivar-se pare ser, nesse sentido, uma escolha de vida. Porém, no caso de Lispector, parece que o esquivar-se não a faz mais feliz, pois em todo o conto ela parece esquivar-se de tentar viver.

Vale dizer que buscamos fazer um exercício pedagógico, a partir de um conto de Clarice Lispector, visando o ensino de filosofia. Porém, deixamos claro que as possibilidades interpretativas de tal conto não se esgotam nesse escrito e podem ser inúmeras outras. Um ponto positivo de se trabalhar com literatura é que podemos ter as mais variadas interpretações a partir da obra e em conjunção com outros elementos interpretativos.

Considerações finais

Este texto buscou compreender como de Clarice Lispector intitulado "O ovo e a galinha" pode ser reinterpretado a partir da mudança de uma palavra essencial para a compreensão do *modus operandi* do conto: vida.

Essa angústia de Lispector perante a vida parece se dar pela possibilidade de escolhas infinitas a partir do que se tem. A busca dos propósitos de vida de Lispector parece ser a tentativa de esquivar-se de viver ou de simplesmente aceitar e tentar desvelar o *mysterium* que constitui ela mesma em seu conto:

> As **vidas** estalam na frigideira, e mergulhada no sonho preparo o café da manhã. Sem nenhum senso da realidade, grito pelas crianças que brotam de várias camas, arrastam cadeiras e comem, e o trabalho do dia amanhecido começa, gritado e rido e comido, clara e gema, alegria entre brigas, dia que é o nosso sal e nós somos o sal do dia, viver é extremamente tolerável, viver ocupa e distrai, viver faz rir. E me faz sorrir no meu mistério. O meu mistério é que eu ser apenas um meio, e não um fim, tem-me dado a mais maliciosa das liberdades: não sou boba e aproveito. Inclusive, faço um mal aos outros que, francamente. O falso emprego que me deram para disfarçar a minha verdadeira função, pois aproveito o falso emprego e dele faço o meu verdadeiro;

Concluindo, podemos dizer que o referido conto serviu como bom exemplo literário que pôde nos ajudar a refletir sobre o modo de pensar filosófico sobre a existência. Isso equivale a dizer que a leitura filosófica dos textos não é primeiramente um meio de conhecimento, mas uma iniciação ao pensamento. Afinal de contas, pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar. Por esta razão dirá Kierkegaard que não há verdade verdadeira que não seja "subjetiva", isto é, "apropriada", ou seja, tornada algo próprio, nossa propriedade (Cf. FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 8-9). Neste sentido vale dizer que Clarice ao falar do "ovo", nos revelou uma dimensão bem peculiar da "vida", de que o óbvio, muitas das vezes, não é percebido senão pelo olhar de um ente bem atento às questões ontológicas de seu próprio ser.

Referências bibliográficas

BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto. Clarice Lispector e a crítica. IN: **Clarice Lispector:** novos aportes críticos. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Pittsburgh University, pág. 7-23, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à Literatura Brasileira** (Resumo para principiantes). USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Publicações FFLCH/USP, julho 1999.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER , Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 206.

GOTLIB, Nádia Battella. Os difíceis laços de família. IN: **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 91, pág. 93-99, nov. 1994.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. **As obras do amor. Algumas considerações cristãs em forma de discursos**. 2a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Legião Estrangeira.** 1a ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

MALANTSCHUK, Gregor. Angoisse et existense chez Kierkegaard. Tradução François Xavier Berthou, 209. Les Études philosophiques, Universidade de Copenhague, n.2, p. 163-172, 1979.

NOLASCO, Edgar César. **Caldo de Cultura**: A hora da Estrela e a vez de Clarice Lispector. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007.

RODRIGUES, Walace. Lados opostos da mesma moeda: A obra de Clarice Lispector e Andy Warhol em 1977. IN: **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. ISSN 1981-9943. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 139-152, mai./ago. 2013.

SADDI, Maria Luiza Saboia. Os desenhos no céu: sonho e poesia. IN: **Anais** do 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes (ANPAP). 2011. Rio de Janeiro, pág. 4000 a 4012. Disponível no site: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/maria_luiza_saboia_saddi.pdf , acessado em 02ago2017.

SARTRE, Jean-Paul. **Existencialism is a Humanism.** Yale Unviersity, 2007 (traduzida de Paris: Éditions Gallimard, 1947).

WINCK, Otto Leopoldo; TRICHES, I. J.; REZENDE, C. J. **Tópicos da Filosofia da Educação.** Curitiba: 2009.

ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

CONTEMPORARY ART IN THE FUNDAMENTAL EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES

Walace Rodrigues*

Resumo

Este artigo, com foco na arte-educação, tenta dar subsídios teóricos para que os professores do ensino fundamental consigam ter mais ferramentas para utilizar a arte contemporânea em suas aulas. Este artigo se coloca metodologicamente como teórico de cunho bibliográfico. Valorizamos uma educação em artes que foque nas sensibilidades e nas habilidades críticas e criativas das crianças. A intenção aqui é mostrar que a arte contemporânea se coloca na educação fundamental como uma forma privilegiada de compreender o mundo sensível das linguagens artísticas atuais e de conhecimentos provenientes da compreensão destas linguagens.

Palavras-chave: Arte Contemporânea, Estratégias Pedagógicas, Ensino Fundamental.

Abstract

This article, focusing on art education, tries to give theoretical subsidies so that elementary school teachers, so they can have more tools to use contemporary art in their classes. Methodologically, this article is a theoretical on of bibliographic character. We value an art education that focuses on children's critical and creative sensitivities and skills. The intention here is to show that contemporary art used in fundamental education can be a privileged way of understanding the sensitive world of the current artistic languages and to comprehend the knowledge derived from the understanding of these languages.

Keywords: Contemporary Art, Pedagogical Strategies; Fundamental Education.

Introdução

Desde os primórdios da história o homem busca representar, através de

* Doutor m Humanidades, Mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea, todos os títulos obtidos na Leiden Univeristeit (Países Baixos); Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá (SP- 2012); Licenciado pleno em Educação Artística e Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: walace@uft.edu.br

imagens e esculturas, suas formas de pensar e sentir. As pinturas rupestres espalhadas por vários sítios arqueológicos demonstram a necessidade de compreender o mundo através da representação artística. Vale lembrar que, antes de haver qualquer forma de escrita, o homem já desenhava cenas de caça nas paredes das cavernas e rochedos, gravava imagens em rochas e deixava as marcas de sua existência e de seus pensamentos.

Portanto, é pensando na importância desta linguagem (a artística) para o homem e, aqui, principalmente, as crianças do Ensino Fundamental, que busca-se compreender um pouco como podemos fazer para que a linguagem artística não seja deixada de lado no ambiente escolar em detrimento da linguagem escrita. Por isso este artigo sugere estratégias para se trabalhar com arte contemporânea na escola.

A importância utilizar imagens de obras de arte, de exercitar o fazer artístico e a leitura imagética é fundamental para as crianças no ambiente escolar, talvez o único lugar onde terão contato com reproduções de obras de arte e onde refletirão sobre estas obras. É fundamental para a educação integral de todo estudante que ele tenha contato com as formas de artes como uma "outra" forma de conhecer e explorar o mundo, principalmente as artes de hoje em dia, e consiga refletir sobre elas, criando conhecimento e estimulando seu senso crítico.

Artigo

Existe uma certa dificuldade em se trabalhar com arte contemporânea nas aulas de artes no Ensino Fundamental. Noto que uma fraca formação dos professores acerca do que é arte, principalmente do que é a arte contemporânea, e suas funções práticas e reflexivas. Olhar um objeto dito "artístico" pelos entendidos no assunto e compreendê-lo como um objeto de valor a ser utilizado dentro da sala de aula é, muitas vezes, complicado para o próprio professor.

Mas por que será isso? Por que esta dificuldade em relacionar-se com um objeto de arte que não seja figurativo ou não se deixe decifrar de primeiro momento? A resposta, a meu ver, é que a arte atual está extremamente próxima da filosofia, ela nos questiona sobre o que vemos e como podemos entendê-la. Há mais perguntas que

respostas quando em contato com uma obra (ou reprodução) de arte atual. Utilizo aqui uma passagem de Assis Brasil (1984) sobre como trabalha a Filosofia em relação à Arte:

> O pensamento filosófico está acentado em categorias, ou seja, num sistema de idéias. Então, a realidade tem que ser pensada a partir de categorias tais como: o finito e o infinito, o ser e o nada, o espírito e a matéria, o tempo e o espaço, o empírico e o criativo, etc. Praticamente cada filósofo tem proposto um sistema novo de categorias. Mas para muitos o real não se esgota com o conceito, dentro de um sistema de valores e na sua abrangente significação de categorias. Aqui é que entra a Arte. Tanto a filosofia quanto a arte, têm a sua origem na intuição. Mas para Schelling, por exemplo, a intuição filosófica, ou que se faz filosofia, é muito mais pobre do que a intuição que resulta em arte, ou seja, o objeto trabalhado e criado pelo artista. A obra de arte é rica por voltar a ser novamente intuição: o homem encontra-se a si mesmo, "ao lado da idéia que buscava" - *a intuição estética seria a forma suprema de recuperação do Absoluto.* Em suma: a arte seria uma síntese do Saber e da Ação. (BRASIL, A; 1984, p. 99).

A visão do filósofo alemão Friedrich Schelling (1775-1854), como podemos ver na passagem anterior, coloca a arte como uma forma de pensamento que retorna algo à realidade material e nos faz refletir. Isto é somente um exemplo de como a arte "depende" da filosofia para poder continuar enriquecendo a humanidade e como este tipo de pensamento reflexivo parece tão distante de professores com uma formação fraca em filosofia.

Podemos culpar essa desinteresse à importância de estudar filosofia ã política educacional do período da ditadura militar (1964-1985) no Brasil. Como filosofia é uma disciplina que nos faz questionar, pensar e agir, os militares a aboliram enquanto estavam no poder. Estudantes que pensam muito e esclarecidamente eram um problema para militares que pediam obediência sega às suas ordens. Utilizo aqui uma passagem da arte-educadora Ana Mae Barbosa (1989) sobre como a "obrigatoriedade" do ensino da arte foi introduzido durante o governo militar:

> Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (lº e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação". Essa lei estabeleceu uma educação tecnológicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura

> militar de 1964 a 1983. No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico. (BARBOSA, 1989, p. 170).

Podemos ver, na passagem de Barbosa, o desleixo com que se tratava uma educação verdadeiramente crítica e reflexiva durante a ditadura militar. Daí a primazia do desenho enquanto técnica privilegiada nas aulas de artes. Até hoje escutamos muito o "Eu não sei desenhar" como sinônimo de "Eu não sou bom em artes". O desenho tornou-se, a partir do período da ditadura militar, quase que um sinônimo de artes. Não podemos esquecer que o desenho é somente uma das várias técnicas artísticas que podem ser usadas nas aulas de artes. Também existe a colagem, a assemblagem, a impressão, a pintura, o mosaico, entre tantas outras.

Ainda, uso aqui uma passagem da professora Márcia Teixeira Sebastiani (2009) onde ela nos informa sobre a ineficiência dos sistemas educacionais ocidentais de formar seres humanos completos e artisticamente mais sensíveis devido a nosso fechamento em relação à supervalorização da inteligência em detrimento de outros aspectos da pessoa humana. Esse processo de divisão e supervalorização de algumas habilidades humanas começa já na educação infantil e se estende ao longo período de alfabetização (período este onde sempre se escuta o famoso "Eu não sei desenhar!") em diante.

> A sociedade ocidental costuma valorizar fortemente um só ângulo, deixando outros de lado. Normalmente, predomina a valorização intelectual das pessoas em detrimento de outras qualidades. Os colégios e cursinhos disputam clientes ostentando os alunos classificados em primeiro lugar nos diferentes vestibulares. Tornou-se óbvio que merece salários mais elevados um engenheiro que um operário. E a razão aventada é porque o engenheiro estudou mais. Nem sempre se pergunta se o professor tem reais qualidades humanas, afetivas, de equilíbrio psíquico, de empatia, de acolhida dos alunos. Quanto à própria inteligência, supervaloriza-se um dos aspectos. Os critérios de promoção se fazem por meio de exames que exigem certo tipo de inteligência lógica, de memória, de capacidade dedutiva. O lado estético, artístico, imaginativo é menos valorizado, a não ser para a carreira de Artes. É essa a concepção unilateral da inteligência. O ser humano é reduzido a uma de suas dimensões. (SEBASTIANI, 2009, p. 205).

Podemos ver, então, que as primeiras discussões sobre arte já pedem que o professor crítico compreenda, como um ponto de partida, as análises filosóficas

básica, como por exemplo a visão de de Platão e a relação que este faz entre Arte e o Absoluto e os pensamentos de Aristóteles e a relação que este faz entre Arte e Realidade. Além de entender o meio em que a arte se insere e suas funções neste meio social e cultural.

Ainda, não podemos deixar de lembrar que a arte contemporânea significa mais do que representa. E em se trabalhando com significados, há que se compreender as categorias com as quais lida o objeto e que conhecimentos estas categorias nos trazem. Por exemplo, quando um artista utiliza-se de determinado material para fazer sua obra, ele sabe que potencialidades este material traz em si e de que maneira este saber pode ser usado em benefício da obra. Ferro, por exemplo, deixado ao tempo, enferruja, mudando de cor e de textura. O artista, metaforicamente, é, também, um alquimista que vê nos materiais todas as possibilidades de significação, relação e mutação.

Também, não devemos nos esquecer que em um undo tão cheio de possibilidades eletrônicas e digitais, tais como os jogos e filmes 3D, o estudo deste tipo de arte pode atrair as crianças como reflexo dessas várias possibilidades tecnológicas do mundo atual. Tenho notado, por exemplo, que uma criança que usa vídeo-games regularmente tem grande facilidade para compreender desenho em perspectiva, tais como desenhos com vários pontos de fuga, uma técnica muito utilizada já durante o Renascimento. Utilizo aqui uma passagem de Sturken e Cartwright (2005) sobre o que é "digital":

> **Digital** Representa dados via dígitos e codifica estes dados matematicamente. Tecnologias digitais, que estão tecnologicamente em contraste com as tecnologias analógicas, envolvem um processo de codificação de informação em bits, dando a cada bit um valor matemático. Um relógio com ponteiros que se movem ao redor de um centro para mostrar a hora é analógico, enquanto um relógio com números legíveis em tela é digital. Uma imagem fotográfica é analógica e contínua em tons, enquanto uma imagem digital é matematicamente codificada para que cada bit tenha um valor particular. Isto permite que esta última seja mais facilmente manipulada e copiada. (STURKEN; CARTWRIGHT, 2005, p. 353, tradução nossa).

Também, a arte digital se mostra como uma possibilidade atual de criação e uso dentro da sala de aula. Obviamente necessitam-se computadores suficientes e um domínio de programas específicos para se trabalhar com imagens. Não

podemos nos esquecer que a arte contemporânea também pode ser altamente figurativa. Busque exemplos de Arte Digital na internet e verá a quantidade de artistas que se utilizam do computador para criar obras de arte.

É importante, assim como na arte digital, que as aulas de arte na Educação Fundamental se tornem aulas de ver, conhecer e relacionar. É importante que as crianças tenham acesso ao vasto repertório de obras de arte produzidos no mundo. Isto pode ser conseguido, hoje em dia, através do uso da internet. Há boas reproduções digitais de quase todas as grandes obras de arte expostas em museus e galerias pelo mundo afora. Essas imagens podem ser usadas para fazer com que os estudantes tenham contato com essas obras da humanidade, conhecendo seus contextos de criação e recriação.

Assim, em uma localidade onde as crianças nunca foram a um museu ou a uma galeria de arte, é importante que o professor tenha a possibilidade de se utilizar de boas reproduções. A dificuldade de acesso a instituições de arte não pode ser empecilho para o empobrecimento cultural e artístico dos estuantes.

Minha orientação é sempre se utilizar de reproduções de qualidade para a leitura de imagens, usar muitas imagens, deixar ver já abrirá portas a questionamentos. A leitura da obra de arte contemporânea, através da reprodução digital, facilita seu entendimento e o interesse em saber mais sobre ela. Em um país onde todo tipo de leitura é desprivilegiado pelos poderes políticos, como podemos ver claramente na qualidade das escolas públicas brasileiras, a leitura de imagens faz do estudante um ser humano mais crítico e antenado com o seu meio, conforme nos mostra Ana Mae Barbosa (1995):

> Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1995, p. 63).

No entanto, não podemos nos esquecer que a arte não é só fonte

conhecimento, mas também nos pode fazer sentir e refletir. Essa ligação emocional que temos com certas obras nos remetem a nós mesmos e a nossos questionamentos pessoais. A obra dialoga conosco de uma maneira tão íntima que somente nós podemos senti-la de uma maneira tão específica, pessoal mesmo.

Por exemplo, há um quadro de Alberto Guignard (1896-1962) no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro que tem como tema "Marília de Dirceu", pintado em 1957, e que remetendo-se à obra poética de Tomás Antônio Gonzaga com o mesmo nome. Tal pintura é de uma beleza "mineira" e de uma simplicaidade tão grande que me espanta toda a vez que a vejo. Suas paisagens tipicamente mineiras e azuladas ao fundo contrastam com a figura pura de Marília. Não poderia explicar com palavras, apesar de tê-lo tentado, as emoções que me causam tal pintura. E é exatamente este tipo de contato que os estudantes têm direito a ter, conhecendo obras que os toquem, que digam mais pra eles, que instiguem a busca de conhecimentos os mais variados possíveis.

A importância do ser tocado pela obra de arte, de tirar dela conteúdos e poder ter o espaço para criar faz da disciplina de arte no Ensino Fundamental um lugar, por excelência, de saberes e fazeres vindos através da descoberta do novo e de si mesmo. Utilizo-me aqui de uma passagem das "Diretrizes Curriculares da Educação Básica Artes" do estado do Paraná (2008), onde mostra-se que os dois pontos a focar na educação em artes são o conhecimento estético e da produção artística:

> • *o conhecimento estético* está relacionado à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo. Historicamente originado na Filosofia, o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam. Pode-se buscar contribuições nos campos da Sociologia e da Psicologia para que o conhecimento estético seja melhor compreendido em relação às representações artísticas;
>
> • *o conhecimento da produção artística* está relacionado aos processos do *fazer* e da *criação*, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais; bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse *público* e as formas de contato com ele, próprias da época da criação e divulgação das obras, nas diversas áreas como artes visuais, dança, música e teatro. (PARANÀ, 2008, p. 53).

Ainda, falando de arte contemporânea, não podemos esquecer duas figuras marcantes que marcam a arte do século XX e "fundam" as bases da arte contemporânea: Pablo Picasso (1881-1973) e a Marcel Duchamp (1882-1968). Tanto o movimento do Cubismo de Picasso, como os *ready made* de Duchamp foram, e ainda são, marcos na História da Arte mundial. Picasso, inspirado em máscaras africanas, cria uma nova forma de pintar que busca a tridimensionalidade figurativa na bidimensionalidade da tela. Duchamp, por sua vez, utilizou-se de objetos fabricados para questionar a arte de seu tempo e fundar um pensamento onde se baseou um movimento de anti-arte. Essas duas figuras são fundamentais para compreender a arte contemporânea e devem ser trabalhados em sala de aula, não somente nas aulas de artes.

Outro exemplo de formas de trabalhar arte contemporânea nas aulas de artes é a descoberta e a criação de assemblages. Esta técnica artística se mostra extremamente rica no que se refere aos estudos sobre ritmo, movimento, paralelismos, relações, entre outros pontos. Um bom artista para se conhecer neste campo e para reinterpretar suas obras é Artur Bispo do Rosário (cerca de 1909 - 1989). Suas obras de assemblagens nos remetem a um mundo de sonhos e de relações as mais variadas possíveis, enriquecendo nosso entendimento sobre arte e sobre aposição filosófica de estar no mundo.

Além de utilizar-se de artistas mais atuais para inspirar nossas descobertas, pode-se, também, olhar para os objetos usados como coisas a serem reutilizadas, visualizando neles várias possibilidades criativas. Garrafas *pet* podem, por exemplo, virar vários objetos. Papelão, papel, plásticos, entre outros materiais, têm qualidades específicas e podem ser reutilizados. Pode-se, por exemplo, reinterpretar obras de Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004) ou Hélio Oiticica (1937-1980) com esses materiais.

Ainda, artistas brasileiros que produzem hoje em dia, como Tunga, Artur Barrio, Cildo Meireles, Ernesto Neto, Leda Catunda, Arthur Omar, entre tantos outros, podem ter suas obras reinterpretadas com a utilização de materiais reciclados. Porém, é necessário que o professor se informe sobre estes artistas e suas obras e tenha em mente

o valor inigualável e enriquecedor da experiência sensível e intelectual que a obra de arte contemporânea pode trazer a seus alunos.

Conclusões

Assim sendo, espero ter conseguido estimular as mentes dos atuais e futuros professores que desejam trabalhar com arte para que se informem e se utilizem da arte contemporânea como forma privilegiada de descobertas e relações significativas.

A formação continuada dos professores, hoje tão facilmente disponível com uma variedade imensa de bons cursos a distância, deve ser o foco tanto das redes pública e privadas de ensino como dos próprios educadores. Somente em contato com o novo é que estimularemos nosso senso crítico e aprenderemos cada dia algo mais, conforme a passagem de Samantha Solano (2009):

> Para constituir um novo lugar para o ensino da arte não são necessárias somente reformas e reformulações em seu texto legal. Esses são imprescindivelmente necessários, mas acompanhados de ações práticas, como formação contínua de professores da área e a aplicação de métodos educativos contemporâneos. Faz-se necessário também aos educadores rever suas concepções, preocupar-se com a contextualização histórica de forma que propicie o desenvolvimento de um olhar crítico de mundo por meio da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as idéias e as produções. (SOLANO, 2009, p. 103).

A arte deve, portanto, sempre ser entendida em suas múltiplas vertentes: como trabalho criador, como conhecimento, como linguagem, como ideologia, como fonte de humanização, entre tantas outras vertentes. E a arte contemporânea, antenada em pensamentos filosóficos, históricos, culturais e sociais atuais somente pode servir como fonte de enriquecimento sensorial e cognitivo para qualquer criança que tenha acesso a ela e seja bem orientada a como entendê-la e a como trabalhar com ela.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. IN: **Estudos Avançados**. USP, vol.3, número 7. São Paulo, sept./dec. 1989, pág. 170-182.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. IN: **Comunicação e Educação.** USP, vol. 2**.** São Paulo**,** jan./abr. 1995, pág. 59-64.

BRASIL, Assis. **Dicionário de conhecimento estético.** Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, 1984.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Artes.** Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil.** 2ª edição, Curitiba: IESDE, 2009.

SOLANO, Samantha Cristina. O preconceito do ensino da arte: conhecer para transformar. IN: **Revista Educação.** UnG, vol. 4, número 1, 2009, pág. 103-107.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of looking:** an introduction to visual culture. New York: Oxford University Press, 2005.

"UNIVERSOS DANÇANTES": A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DO "STOP MOTION" COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA.

Liubliana S. Moreira Siqueira – SEMED/ Palmas-To.
E-mail: liu.smsiqueira@gmail.com

Resumo: Pensando na tecnologia e sua influência junto aos processos evolutivos do homem, este artigo pretende abordar a relação entre as artes visuais, dança e tecnologia no contexto escolar temática base para a idealização do Projeto "Universos Dançantes". Este projeto tem como objetivo promover um trabalho de criação artística "Dancing Motion", unindo estas linguagens através do estudo teórico do artista plástico Keith Haring, em sua série "Dance", usando a técnica do "Stop Motion". O foco é proporcionar ao indivíduo através do uso das tecnologias junto aos processos de ensino dentro da escola, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora. Nesse sentido o uso da tecnologia, permite explorar um mundo que já faz parte da vida dos nossos alunos, leva para o ambiente escolar suas vivências e experiências com essas ferramentas decifrando novos caminhos para a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Keith Haring, Stop Motion, Dança.

TECNOLOGIA

Antes de fazermos essa ligação entre arte e tecnologia proposto pelo projeto "Universos dançantes", vamos primeiramente abordar o conceito de tecnologia, e como a tecnologia vem adentrando o nosso cotidiano e de nossos alunos.

A palavra tecnologia vem do grego tekhnología[1], formada por tekchno: arte, indústria, ciência e Logia (logos): linguagem, estudo. Tecnologia[2] é a ciência cujo objeto é aplicação do conhecimento e o conjunto dos termos técnicos de uma arte ou de uma ciência. Assim, podemos dizer que tecnologia é o estudo da arte e da ciência. Chaves (1999) define tecnologia como:

> "[...] tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer" (CHAVES,1999, p.1).

Partindo da colocação de Chaves, a tecnologia vem para enriquecer as relações do homem estabelecidas com o outro e o meio. Ela cria um ambiente totalmente novo dentro de um processo ativo e constante de transformações, um universo de possibilidades e novas experiências ao indivíduo. Ao longo de sua história o homem vem perseguindo suas transformações culturais, políticas, sociais e tecnológicas. Estas mudanças bem como os avanços tecnológicos não poderiam deixar de tocar a arte em todas as suas formas e manifestações, nem de ser tocados por esta.

A partir do século XX o desenvolvimento da tecnologia digital proporcionou aos artistas novos instrumentos, novos paradigmas no que diz respeito à própria definição de arte assim como à sua forma de produção. As tecnologias vêm colaborar para um processo de mudanças que também atinge a escola. São ferramentas que podem auxiliar nos processos de ensino aprendizagem tornando o ensino mais versátil, criativo, interativo, motivador, proporcionando aulas interdisciplinares visando um ensino integral conectado com a realidade do mundo hoje.

Segundo Bernardino (2010, p. 48):

> No final do século XX foram incorporados termos, na história e na teoria da arte, que abundam de neologismos, tais como: cyberart, realidade virtual, telemática, interface, software art, real time, vida artificial, fractal art, robótica, net.art, web.art, hipermédia, distopia, cyborgs, bio art etc. Toda essa invasão não é apenas uma questão de neologia (criação de vocabulários), pelo contrário, essa nova terminologia alude a questões fundamentais, centrais e altamente

> relevantes em termos quer da arte (na redefinição das práticas implícitas que têm sido aceitas pela comunidade artística contemporânea) quer da ciência.

Nesse sentindo temos, portanto, um diluir de fronteiras entre arte e tecnologia, onde se verifica que cientistas e artistas, muitas vezes em lados opostos, tendem a se associar. Surgem novos horizontes na prática artística, marcados pela multiplicidade de possibilidades de interação entre arte e tecnologia, um dos exemplos mais marcante foi a produção de vídeo.

Ainda nas palavras de Bernardino (2010, p. 40) "Pela ação da tecnologia, ao nível do seu desempenho, o indivíduo passou a ser mais um elemento disponível na panóplia de elementos que integram a raiz da constituição das obras de arte".

A partir desse ponto de vista muda o papel do indivíduo que passa de "ser passivo" para "ser ativo", assim a obra passa a integrar o indivíduo. Por isso a ideia do projeto "Universos Dançantes" de abordar a relação da dança e as novas tecnologias na escola. Mostrar como a utilização de uma ferramenta tecnológica pode contribuir para exploração do corpo virtual e real levando ao movimento, além de aguçar o imaginário através do estímulo visual, com o foco na dança. O projeto converge com a fala de Menicacci, (2005), sobre a chegada de novos sistemas, mais complexos e diversificados e que podem oferecer novas experiências trazendo universos outros para a sala de aula.

KEITH HARING

O artista selecionado para o projeto "Universos Dançantes", foi Keith Haring, nascido em 4 de Maio de 1958, nos EUA numa pequena cidade chamada Kutztown. Desde cedo, desenhou figuras que expressavam a sua preocupação pelo que se passava no mundo. Nos anos 80 frequentou a Escola de Artes Visuais de Nova York, uma cidade que influenciou profundamente a vida e obra desse artista. A pluralidade artística dessa cidade, o hip hop, o breakdance e o graffiti marcaram sua trajetória pessoal e profissional.

Keith começou a pintar por toda parte da cidade, em bares, nas paredes das ruas e até nos túneis do metro, pinturas que fizeram muito sucesso. Criou um complicado código visual, uma forma única e pessoal de desenhar. Os seus desenhos tornavam-se assim facilmente reconhecíveis por todos, tendo como marca de seu trabalho a linha de

contorno com traço grosso e a utilização de cores primárias e secundárias, com figuras muito simples, inusitadas e bem divertidas conquistando o público infanto-juvenil.

Haring foi um pop artist[133], graffiti[134] artist e ativista cultural cujo trabalho respondeu à cultura de rua de Nova York na década de 1980, ele morreu 1990, no entanto a sua obra, tornou-se parte da linguagem visual artística do século passado. Foi escolhido por ser um artista que sofreu influência da dança (hip hop) na sua trajetória profissional, tem uma vertente do seu trabalho que é divertida, de cores fortes e marcantes, o que chama a atenção dos jovens. Para o projeto foi selecionada a série "Dance", que tem como temática a dança, envolvendo quadros e esculturas.

As obras selecionados, dentro da série "Dance", foram levadas para a sala de aula com o grupo. Em seguida ocorre a socialização das imagens para que posteriormente os alunos possam criar seu "dancing motion". Todo o trabalho ocorre de forma colaborativa e tem como objetivo compartilhar ideias, contextualizar, apreciar, fruir e fazer a arte de forma interativa, formando cidadãos pensantes e atuantes em sua escola e comunidade.

STOP MOTION – DANCING MOTION

A ferramenta utilizada para unir o estudo visual do trabalho de Haring e a prática corporal é a técnica de "Stop Motion". Uma técnica de animação fotograma (ou quadro a quadro), que usa como recurso uma máquina filmadora, uma máquina fotográfica ou um computador. Utiliza-se de modelos reais em diversos trabalhos, ou, os mais comuns são as massas de modelar ou massinha.

Voltando um pouco na história um dos pioneiros na técnica do stop motion, (tomar imagem frame a frame), foi o norte-americano James Stuart Blackton, uma técnica que viria a ser utilizada na confecção de desenhos animados. Em 1906, o filme

[133] A Pop Art é a abreviatura em inglês de Popular Art ("Arte Popular", em português), um movimento artístico que surgiu em meados dos anos 1950, com o objetivo de "abraçar" e desconstruir imagens pertencentes às culturas de massa, a chamada "cultura pop", feita para as grandes multidões (Disponível em www.historiadasartes.com.br. Acessado em 18 de Agosto de 2017).

[134] Grafite, grafito ou grafíti (do italiano graffiti, plural de graffito) é o nome dado às inscrições feitas em paredes. Definido por Norman Mailler como "uma rebelião tribal contra a opressora civilização industrial" e, por outros, como "violação, anarquia social, destruição moral, vandalismo puro e simples", o Grafite saiu do seu gueto – o metrô – e das ruas das galerias e museus de arte, instalando-se em coleções privadas e cobrindo com seus rabiscos e signos os mais variados objetos de consumo. (Disponível em www.historiadasartes.com.br. Acessado em 18 de Agosto de 2017).

A Casa Mal-Assombrada, foi o primeiro filme animado feito inteiramente de trucagens, exibido por Blackton, nele cadeiras e mesas se moviam sozinhas. Na projeção, os fotogramas passavam sequencialmente diante do espectador num ilusório passeio de móveis pela casa. Nessa mesma época, Blackton apresentou "Fases humorísticas de caras engraçadas" o primeiro desenho animado do mundo.

Logo nas primeiras décadas do século XX, as técnicas de desenhos animados foram sendo aperfeiçoadas e muitos profissionais dedicaram-se à sua criação, nos Estados Unidos. Por esse motivo, o desenho norte-americano exerceu forte influência em muitos países. Novas técnicas vão surgindo, dando realismo e profundidade as cenas, utilizando a variação de movimentos e as distâncias entre as molduras em relação à câmera.

A tecnologia veio ajudar nos processos criativos. Com o surgimento do computador, os desenhos eram digitalizados por intermédio de um scanner e coloridos diretamente no computador. A animação participou assim do desenvolvimento de várias inovações tecnológicas, estabelecendo, um exemplo da interação entre a arte e a tecnologia.

Nesse sentido que surgiu a ideia para o projeto "Universos Dançantes", realizar um estudo do trabalho do artista plástico Keith Haring junto à técnica de "stop motion", através da dança, tema e instrumento de trabalho corporal, e as artes plásticas como estímulo para a criação de um "Dancing Motion". O trabalho teve como foco, um grupo de 20 alunos, estudantes da Escola Municipal Anne Frank da cidade de Palmas-To, com faixa etária de 10 a 14 anos, do sexo masculino e feminino, inscritos de forma voluntária.

O uso da multimídia é interessante para o ensino, logo também para o ensino da dança na escola. A utilização de imagens, textos, filmes e sons, interativos, mudam a relação com o texto pelo viés da interatividade. No projeto, o aluno passa a ser interlocutor agente na construção do seu conhecimento conectando artes visuais, dança e tecnologia dentro da escola. É necessário introduzir essas técnicas no ensino da dança, pois não faltam instrumentos e estes vão multiplicar-se rapidamente, na mesma velocidade das mudanças que vem transformando nossas vidas.

Em consonância com as grandes mudanças vindas com a tecnologia na contemporaneidade que esse projeto pretende proporcionar aos alunos um entendimento dessas novas ferramentas e meios, para que possam compreender e vivenciar as

transformações culturais e mudanças de paradigma ligadas a elas, trilhando um caminho de uma educação interativa e antenada com a realidades dos alunos.

DANÇA E TECNOLOGIA

A relação entre dança e tecnologia não é recente, Miranda (2000) ressalta que, ainda que as "novas tecnologias" podem ser um processo de "explosão" de mediação. Podemos então, oportunizar aos nossos alunos um processo de educação atrativo, fazendo da tecnologia ferramenta de mediação entre a arte, a vida e o conhecimento.

Voltando nosso olhar para as mudanças ocorridas ao longo da trajetória do homem percebemos que estas também afetam a relação do homem junto à sua maneira de aprender, fazer, sentir, ver e fruir a arte. Assim a dança, como todas as artes está em sintonia com esse processo de desenvolvimento do homem, enquanto membro de uma sociedade assim como nas instituições de ensino.

Jean-Louis Boissier, artista multimídia e professor de estética da interatividade em Paris, fala da necessidade de colocar a questão da "dramaturgia da interatividade". Um conceito que está relacionado às novas formas de ensino que busca despertar o interesse do aluno, trazendo sua realidade para a sala de aula, conectada com as inovações presentes no mundo, tornando a aula um meio para o conhecimento coletivo e colaborativo e não um fim. Dentro dessa proposta a aula pode ser um processo ativo e constante de criação e promoção do conhecimento.

Bossier (1995, s/n) destaca em particular, a dança, quando coloca, "[...] a introdução da terceira dimensão na animação por síntese é uma ferramenta muito interessante de exploração do corpo e do movimento". Tecnologia e dança juntos, promovendo novos caminhos para explorar as múltiplas possibilidades corporais dentro da sala de aula, indo ao encontro dos objetivos do projeto "Universos Dançantes".

A seguir, descrevo os processos que orientaram o trabalho corporal: Processo de Sensibilização, Processo Experimentação e Processo Criativo. A opção pelo termo "processo" se deu por caracterizar as etapas dentro de um movimento contínuo, aberto e dinâmico. Esses três processos servem de parâmetro metodológico para dividir o trabalho em 3 etapas: estudo visual, estudo criação, estudo de corporal.

Processo de Sensibilização

Esse processo do projeto envolve o *estudo visual* onde ocorreu a elaboração e seleção das imagens presentes na série "Dance" do artista Keith Haring, posteriormente a socialização das mesmas de forma impressa e virtual. O objetivo foi selecionar imagens-chave que estes alunos considerassem interessantes e relevantes para realizar a próxima etapa do projeto, que compreende a integração dos grupos através da apresentação das imagens-chave e uma roda de conversa sobre a relação das dessas imagens selecionadas por eles das obras de Keith Haring com outras imagens de dança.

Em seguida foi realizado o estudo da técnica do Stop Motion, sua definição e exemplos de utilização em filmes, desenhos animados.

Processo Experimentação

Nesse processo ocorre o *estudo de criação*, onde foram propostas experimentações para a transformação das imagens selecionadas pelos alunos em corpos, com o uso de massinhas de modelar para a realização do Stop Motion. Em um segundo momento foi proposta a criação de células de movimentos com as massinhas a partir das imagens, utilizando máquinas digitais dos celulares dos próprios alunos, através do aplicativo do "instagram" ou com uma máquina digital da escola caso os alunos não tenham. Os alunos criaram quadro a quadro os movimentos assim como na técnica do "stop motion".

Processo Criativo

Compreende o *estudo corporal* em que os alunos foram para a sala de dança tentar passar para o corpo o trabalho que realizaram com os bonecos de massinha. Enquanto professora meu papel foi de orientar o trabalho corporal, promovendo laboratórios corporais tendo como base a técnica de dança educativa de Rudolf Von Laban e seus princípios de espaço, peso, fluência e tempo. O resultado desse processo é a "Dancing Motion" criado pelos alunos e apresentada para os alunos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar a influência da tecnologia em nossa vida bem como na vida de nossos alunos, em casa, na rua, em toda a parte da cidade e claro na escola. A dança assim como as outras manifestações artísticas como o teatro, música e as artes visuais estão não só nas redes sociais, mais nos celulares, jogos educativos para crianças, na internet em aulas on-line como parte de cursos à distância e em vídeo games interativos.

Assim vimos que os instrumentos e as técnicas não faltam, e vão multiplicar-se rapidamente, tornando-se também mais acessíveis. É necessário introduzi-las na escola, sem medo, pois o verdadeiro perigo seria não questionar o que o digital comporta na construção da relação pedagógica, nessa caminhada trilhada pelas relações entre professores, instituições, comunidade e estudantes.

As tecnologias veem colaborar para um processo de mudanças que também atinge a escola. São ferramentas que podem auxiliar nos processos de ensino aprendizagem tornando o ensino mais versátil, criativo, interativo, motivador, proporcionando aulas diferenciadas visando um ensino integral conectado aos anseios da contemporaneidade.

Faz-se necessário que a escola busque se aproximar do seu aluno, e a tecnologia hoje é um instrumento de muito poder junto às crianças, jovens e adultos. Através dessa ferramenta escola, professores, alunos e comunidade podem trabalhar juntos em prol da educação. Podem então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

Nietzsche, em um de seus pensamentos sobre a dança fala, “E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música”. Muitas vezes imersos na correria do mundo não paramos para ouvir a música que está tocando, vamos para a escola e ministramos nossas aulas sem perceber o mundo lá fora, sem perceber o universo que cerca nossos alunos. Por isso a escola vem perdendo espaço e importância, porque não escuta a música a sua volta, não conhece e nem reconhece seus alunos, seu repertório, suas vivências, tratando-o como aluno-receptor.

O projeto “Universos Dançantes” possibilitou que nossos alunos se tornassem interlocutores/agentes na construção do seu conhecimento conectando artes visuais, dança e tecnologia dentro da escola. Ao introduzir essas técnicas no ensino da dança, multiplicamos as possibilidades de criação e nos aproximamos da realidade dos nossos alunos, que estão intensamente conectados com o mundo tecnológico na contemporaneidade.

Oportunizamos a troca de experiências utilizando ferramentas que eles já conhecem para a criação em dança. Assim, foi possível vivenciar as transformações culturais e mudanças de paradigma, relacionados à arte e tecnologia, rumo a uma educação mais interativa e antenada com a realidade dos alunos.

Cabe ao professor despertar em nossos educandos o interesse pela escola, e a tecnologia pode ser um caminho de aproximação. Através dela, explorar um mundo que já faz parte da vida dos nossos alunos, e assim como no projeto "Universos Dançantes" levar para o ambiente escolar suas vivências e experiências com essas ferramentas decifrando novos caminhos para a construção coletiva do conhecimento.

REFERENCIAS

BARBOSA JR. Alberto Lucena. Arte da animação: técnica e estética através da história. São Paulo: Senac, 2002.

BERNARDINO, Paulo. Arte e tecnologia: intersecções. São Paulo. Revista ARS – Volume 8, número16, 2010.

BITTENCOURT, Alessandra Torres. A influência da tecnologia na dança. São Paulo, 2007.

JOROSKY. Helena. Dança educativa no ambiente escolar a luz da proposta de Rudolf Laban. São Paulo: Revista Hórus – Volume 4, número 1, 2010.

LABAN. Rudolf. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

MCLUHAN. Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1964.

MIRANDA. Regina. Dança e Tecnologia. In: ANTUNES, Arnaldo; et al. Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

CYBERGRAFIA

Birringer. Johannes, and S. deLahunta. "New Performance Tools: Technologies/Interactive Systems." OSU Department of Dance (2002). Disponível em http://scholar.google.com.br/. Acessado em 8 de Novembro 2014.

BOISSIER, Jean-Louis apud MENICACCI, Armando. O ensino da Dança face à tecnologia digital. Disponível em: http://idanca.net/. Acessado em 10 de Novembro de 2014.

CHAVES, Eduardo O. Ensino a distância: conceitos básicos, 1999. Disponível: http://www.edutecnet.com.br/edconc.htm#Ensino_a_Distância. Acessado em 20 de Novembro de 2014.

MENICACCI, Armando. O ensino da Dança face à tecnologia digital. Disponível em: http://idanca.net/. Acessado em 10 de Novembro de 2014.

A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Ilma Passos Alencastro Veiga
UnB – UniCEUB
ipaveiga@terra.com.br

Resumo: Este artigo objetiva compreender a relação pedagógica desenvolvida na aula como um vínculo de dependência, ou ao contrário, um vínculo libertador. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla. O referencial foi baseado na relação pedagógica focada na racionalidade técnica e burocrática que silenciam as iniciativas dos professores e estudantes. A relação pedagógica centrada na racionalidade emancipatória é embalada pelas atitudes de empatia, apoio, aceitação fundamentais a um clima de abertura. A relação pedagógica é pautada pelo diálogo aberto e reflexão das situações didáticas contextualizadas. A decisão pela metodologia participativa se justifica porque seus pressupostos permitiram apreender o fenômeno. Alguns resultados: os estudantes reconhecem que a professora pensa sobre a realidade, dialoga e contextualiza o tema da aula de Psicologia. Preocupa com a construção da autonomia. Além dos conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos a aula propiciou a construção de vínculos relacionais emancipatórios entre docentes e estudantes e entre estudantes e estudantes.

Palavras-chave: Aula, professor, relação pedagógica.

Introdução

Os professores defrontam-se com o processo de mudanças e inovações que teve origem na expansão da educação superior, na heterogeneidade dos estudantes, no desenvolvimento científico e tecnológico, nas transformações econômicas e sociais, entre outros. Diante de contextos em constantes transformações, os professores, a aula, as metodologias, a avaliação, a relação pedagógica, tem sido questionadas. Diante desses contextos os estudiosos e pesquisadores necessitam analisar o papel desempenhado pelos dois protagonistas da aula: docentes e discentes.

Temos também definido a importância de construir culturas acadêmicas regidas pelos princípios da colaboração, problematização e da participação, que se alicercem na ética do cuidado e do respeito. Com base na colaboração e na participação explícita dos protagonistas da aula e de responsabilidades dos docentes na capacidade de se

autoconhecerem e de refletir sobre suas identidades pessoal e profissional, assim como as do outro, há necessidade dos pressupostos de uma relação pedagógica que rompa com o outro, autoritarismo e descompromisso na aula.

A natureza da aula, que consiste na construção e reconstrução criativa, crítica e permanente dos modos de pensar, sentir e agir dos estudantes, exige questionar profundamente a relação pedagógica conservadora da aula cunho autoritário e de vínculo de dependência a qual é frequentemente obstáculo ao desenvolvimento autônomo, criativo e diversificado dos estudantes na perspectiva libertadora.

Para se desenvolver uma investigação foi primordial a organização da estrutura metodológica. A decisão pela abordagem qualitativa se justificou porque seus pressupostos permitiram que o fenômeno pesquisado não foi apreendido de forma fragmentados, evidenciou a possibilidades de identificar a natureza, a construção do conceito de relação pedagógica para além de uma perspectiva formal e instituída.

A questão central que orientou a pesquisa foi: A relação pedagógica desenvolvida no espaço-tempo da aula é um vínculo de dependência, ou ao contrário, um vínculo libertador? O objetivo foi o seguinte: Compreender a relação desenvolvida em aula como vínculo de dependência ou vínculo libertador. A interlocutora ministra a disciplina de Psicologia no primeiro semestre do curso de Psicologia e cinco estudantes matriculados se apresentaram como voluntários. A pesquisa foi realizada em três momentos de estudo distintos e complementares: período exploratório e revisão de literatura; coleta de dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturada, observação, grupo focal. A categorização qualitativa contribuiu para a compreensão da situação estudada e construção de alguns referenciais, realizada com rigor e legitimidade ética.

A vida diária da aula e a relação pedagógica

A professora Paula iniciou as atividades fazendo uma breve recapitulação sobre o tema da aula anterior e a organização do processo didático, bem como os conteúdos a serem abordados. Apresentou o livro "Revolução Científica", de Thomas Khun, explorando rapidamente o título, discorrendo sobre o autor para estimular a curiosidade e o interesse dos estudantes. Em seguida, registrou no quadro alguns pontos significativos sobre o tema da aula, como meio de aguçar o debate. Os estudantes leram previamente um dos capítulos do livro. A professora, muito perspicaz, foi levantando questões e estimulando os estudantes que pareciam tranquilos, satisfeitos e interessados

por conta das situações ricas em possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, procurou dar vida ao espaço-tempo da aula, tornando o processo didático político, crítico e criativo. Transformar a sala de aula significa "habitar" e não apenas "ocupar" o espaço físico. Dusser e Caruso (2003, p.26) lembram que, quando alguém

> [...] apenas 'ocupa' um espaço trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. [...] 'Habitar' a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa.

Habitar a sala de aula significa estabelecer uma relação pedagógica de cunho dialógico a fim de fortalecer a construção do conhecimento. A professora Paula procurou garantir o envolvimento e o comprometimento dos estudantes com o processo didático, criando as condições favoráveis à construção da aprendizagem com maior grau de significados. Não se limitou a "ocupar" o espaço, pelo contrário, procurou "habitar" o espaço-tempo da sala de aula. Araújo (1989, p.45), ao refletir sobre a temática, afirma categoricamente que "a sala de aula é um lugar que faz circular intenções e projetos". Portanto, é um lugar dinâmico, sistematizado e socializado.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem focado na participação estimula o interesse e a motivação dos estudantes a fim de promover a aquisição/construção de conhecimentos e o desenvolvimento de suas atitudes e capacidades. A professora Paula, portanto, não é uma mera transmissora de conhecimentos já elaborados, mas uma profissional que acompanha os estudantes em suas aprendizagens. Cria no decorrer da aula um clima resultante de novas relações entre professor e estudantes e entre estudantes, por meio de uma relação pedagógica que estimula a recriação-criação do conhecimento e estabelece relações abertas e dinâmicas.

Sua aula é atraente não apenas pela essência, como pelo conteúdo desenvolvido com entusiasmo, alegria e consistência, mas também por ser uma aula planejada e bem projetada com *slides* organizados adequadamente. Ela foi a responsável pelo ambiente dialógico, motivador e prazeroso. A aula expositiva dialógica desenvolvida com entusiasmo "(...) começa com o professor gostando do que faz, perfeitamente identificado com o trabalho, até chegar a um estado de bem-estar e de júbilo", como afirmam, Madeiro e Silva (2015, p.131). O entusiasmo denota bom humor, vibração e

dedicação com seu trabalho docente que atrai pela essência do conteúdo e pela forma de ensinar, ou seja, na relação conteúdo-forma, teoria-prática.

O protagonismo do estudante emprestou calor à aula. Coube à professora Paula levantar questões e situações oportunas para que os estudantes pudessem encaminhar soluções alternativas. A capacidade da professora para motivar o maior número possível de estudantes para aprender o que lhes ensina foi evidente e decisiva para garantir o seu protagonismo e para motivá-los a construírem conhecimento acerca do conteúdo em estudo. Como professora do campo científico da Psicologia, ela demonstra reconhecer que a motivação dos estudantes desempenha papel imprescindível na efetivação da finalidade do processo didático em suas quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Foi possível observar que um pequeno grupo de estudantes não se envolveu com o que ocorreu na sala de aula, nenhuma das outras condições teria efeito sobre seu desempenho. Se a professora não interferiu no comportamento alheio dos estudantes, também não se apoiou na atitude de humilhação. A professora Paula, naquele momento, não tolheu os estudantes alheios ao que acontecia na vida diária da aula. O que realmente sucedeu ao longo da aula observada foi a ausência de reprimendas, chamadas de atenção e broncas com relação aos estudantes que não participavam da aula, envolvidos com o celular ou debruçados sobre as carteiras.

A participação do estudante tem múltiplas facetas: "participar na sua gestão, no desenvolvimento das suas normas, na seleção de conteúdos, no estabelecimento da metodologia, no processo de avaliação" (GUERRA, 2002, p.25). A disciplina não foi associada à forma de organização e condução da aula; a responsabilidade pela tarefa acadêmica passou a ser dos estudantes. Nesse sentido, Furlani (*Ibid.* p.44) afirma que houve a "*ausência de disciplina*" (Grifos da autora). Caberia, portanto, à professora conhecer o estudante, ouvi-lo e se interessar por ele. Não houve ameaças. O que ocorreu após a aula, em um outro momento, foi que a professora Paula optou por um diálogo particular com os estudantes "indisciplinados" que não perceberam os limites da liberdade em sala de aula.

O processo participativo requer também a autoridade da docente que de certa forma, não interferiu na comodidade, desmotivação dos que não queriam assistir à aula, mas apenas garantir registro da frequência. É evidente que a participação deve ser estimulada de forma partilhada e por meio de estratégias de intervenção participativa. Guerra (*Ibid*, p.51) distingue dois sentidos nos processos de participação, que se complementam para melhorar o envolvimento. No sentido descendente, cabe ao docente

promover a participação em busca do sentimento de pertença e de interesse, o que não ocorreu com os estudantes acomodados. O conformismo mantém a rotina e fortalece a incompetência. No sentido ascendente, os estudantes têm o direito e o dever não só de participarem, mas também de atingirem níveis mais complexos de concretização de objetivos, ou seja, o de serem protagonistas.

Os alunos que permaneceram ligados ao celular ou em outras tecnologias, em posicionamento cômodo, tornaram quase "impossível uma dinâmica de participação na qual os interesses gerais se antepõem ao bem particular" (GUERRA, 2002, p.54). Se o estudante não se sente responsável pelo que se passa na sala de aula, a participação não existe, pois participar é comprometer-se com o processo didático desenvolvido ao longo da aula. Trata-se de um dever e de um direito à participação. Comprometer-se com o que ocorre na aula significa ouvir, perguntar, dialogar, compreender, decidir, avaliar, propor soluções, trabalhar no coletivo, pensar, refletir, construir sua aprendizagem, compartilhar com os colegas e o docente.

A autoridade construída pela professora está fundamentada na legalidade da posição da profissão. A autoridade da professora Paula está ligada aos papéis e incumbências inerentes ao exercício da docência. É também a autoridade delegada pelos estudantes matriculados em sua disciplina. Para Furlani (1988, p.31), o pressuposto da autoridade é "[...]a participação responsável, pois esta tende a afastar o perigo das soluções dogmáticas e fechadas. Por isso, denominamos a autoridade que assim é estabelecida como *exercício conjunto do poder"* (Grifos da autora). De acordo com essa concepção, a professora Paula assume a atitude de autoridade sob a perspectiva da profissão, mas principalmente pela responsabilidade e competência pedagógico-científica na condução da aula. Nesse sentido, consegue reduzir a desigualdade existente entre ela e os estudantes ao valorizar o conhecimento prévio, tomando-o como ponto de partida para o tema da aula, promove o diálogo, propicia a construção/reconstrução do conhecimento, fortalece a avaliação formativa. Além desses posicionamentos citados, de forma comunicativa procurou realizar a distribuição do conhecimento com igualdade de oportunidade para todos os estudantes, confiança e respeito para que o conhecimento beneficiasse concretamente os participantes da aula, como bem defende Furlani (*Ibid.*).

Coube, ainda, à professora a tarefa de considerar as características dos estudantes quanto a idade, meio familiar em que eles vivem, em quais condições sociais, suas necessidades e expectativas, entre outros. Nesse sentido, procurou decifrar

as dificuldades que os estudantes experimentavam. O contexto da aula é mais exigente que outros contextos em termos cognitivos, emocionais e, sobretudo, sociais.

A linguagem faz parte integrante da identidade docente e dos estudantes, como participantes do processo didático, no âmbito da aula. Embora a linguagem verbal tenha sido mais observada, não é menos relevante a linguagem gestual. Para o estudante Plínio, [...] *A linguagem não é rebuscada*. Pepita afirma que [...] *a linguagem é clara. Pergunta se compreendemos. Acolhe o pensamento*. A linguagem docente é o instrumento que possibilita o desenvolvimento da aula, a expressão de sentimentos e emoções, a concretização de atitudes. A professora assim se expressa: [...] *Minha linguagem é acessível. Tento colocar-me no lugar do aluno. Busco o sentido etimológico, exemplifico, articulo ciência e cotidiano, uso metáforas.* Dessa forma, a professora, ao empregar a linguagem verbal, procura [...]*criar pontes e não construção de muros*. Expressa sua linguagem gestual por meio de movimento corporal: gesticulando, deslocando-se, manipulando objetos como livro, textos, apresentando *slides*, escrevendo no quadro, lendo trechos do livro, fazendo gestos intencionais, olhando, escutando, sorrindo. Ela tem forte expressão facial; seu rosto fala. A relação pedagógica mediada pela professora Paula é de matriz intelectual, mas articulada com a natureza de ordem afetiva. De certa forma, houve o encontro entre o intelectual e o afetivo, entre o pensar e o sentir, entre mente e coração.

Os relatos a seguir apresentados pelos estudantes pesquisados expressam suas representações a respeito da professora Paula: [...] *abertura ao diálogo, dedicação, domínio do conhecimento* (Plínio, Patrícia, Paulete e Paulina), [...]*afinidade com a área* (Pepita). Os estudantes reforçam o papel importante da professora preocupada com a construção da autonomia e os instiga a questionar suas ideias e os conhecimentos adquiridos. Demonstra sua capacidade de diálogo com os estudantes. Tem clareza nas exposições, demonstrando domínio dos conteúdos trabalhados. Essa abertura ao diálogo seria nas palavras de Jaspers, citado por Freire,

> o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (1996, p. 116)

Os estudantes destacam ainda a *didática da professora,* (Paulo, Paulete, Plínio, Patrícia), *o entusiasmo,* (Paulete, Patrícia, Plínio), *o respeito ao ritmo da aprendizagem dos estudantes, trabalha com a diversidade cultural,* (Pepita, Plínio), *criatividade* (Pepita). Como se percebe, deriva daí a importância do desempenho da professora. Com relação à forma como a professora desenvolve a aula, os estudantes foram unânimes ao relatarem dois aspectos importantes: *o diálogo com a turma e a busca de consenso* (Paulina), e *facilita a compreensão do conteúdo* (Pepita).

Nesses relatos, é possível perceber outros componentes do perfil identitário da professora, especificamente na preocupação com a relação pedagógica. Também é possível observar como a relação pedagógica está entrelaçada com a preocupação em cativar os estudantes. O empenho da professora Paula no desenvolvimento da aula proporcionou melhor compreensão das exigências da docência na educação superior.

No que apontam os estudantes, podemos identificar outros determinantes da relação pedagógica, tais como: o diálogo, a criatividade, o entusiasmo, o interesse em despertar nos estudantes o desejo pelo conhecimento e pela aprendizagem, a preocupação com que eles participem e se desenvolvam; por conseguinte, uma atividade intelectual criativa. Chama atenção para a relevância do conteúdo do ensino, especialmente como o desenvolvimento da relação pedagógica demanda intensa ação do docente e protagonismo dos estudantes.

A relação pedagógica na perspectiva dos protagonistas

A entrevista realizada com a professora Paula e o grupo focal com os estudantes ajuda a compreender melhor como se dá a relação pedagógica nas aulas observadas. A centralidade dessa temática evidencia a importância que a relação pedagógica tem no desenvolvimento da aula.

Os dados obtidos por meio de entrevista com a professora Paula forneceram o delineamento de dimensões fundantes da relação pedagógica. Destacamos algumas dimensões da relação pedagógica: concepção de docência e de relação pedagógica; conhecimentos fundamentais; qualidade de ensino; estudante desmotivado.

No que concerne às concepções de docência e relação pedagógica, a professora Paula destacou que: *A docência é meu trabalho. Envolve uma preocupação com a nova geração. A responsabilidade vai além do que a simples transmissão de conhecimento.*

Como se depreende, a concepção de docência como trabalho, envolvendo preocupação e responsabilidade, supõe sempre um fazer diferente e não mera ação

transmissiva. Tardif (2002) insiste em afirmar que trabalhar envolve aprender a trabalhar. Isso implica uma formação específica para o exercício da docência. Portanto, a identidade da professora Paula "carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional" (*Ibid,* p.57). Mais do que isso, afirma Tardif *(ibidem*; grifos do autor), "[...] se o trabalho modifica o trabalhador e também sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo, seu saber trabalhar*".

A relevância da dimensão conceitual considera igualmente a concepção pedagógica *como mediadora do meu trabalho com o estudante e o conhecimento. É dar autonomia aos estudantes. Não me vejo transmissora,* como afirma a professora Paula. O Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia que reconhece os estudantes como protagonistas do processo didático e os professores como profissionais capazes de organizar as condições e proporcionar os recursos didáticos para que as aprendizagens e a formação ocorram, requer que a relação pedagógica, consequentemente, seja reconfigurada. Uma relação pedagógica como uma relação educativa que se constrói e se desenvolve no contexto da aula em busca da autonomia. Desenvolver a docência com vistas à aprendizagem autônoma dos estudantes requer dos docentes a compreensão do processo didático. A construção da autonomia dos estudantes nas aulas desenvolvidas pela professora Paula objetiva superar o sentido limitado da autonomia. Significa a possibilidade, defendida por Grundy (1987, p.136), de "[...] enfrentar e questionar as próprias bases da relação do poder das quais tradicionalmente depende de educação". A autonomia nessa perspectiva é construída e incentivada nas aulas nos momentos em que a professora cria possibilidades de participação dos estudantes em função dos objetivos delineados no Projeto Pedagógico do Curso de formar sujeitos críticos, criativos, reflexivos e transformadores da realidade social mais ampla. Assim, a autonomia está na base dos processos formativos almejados pela instituição educativa.

Acerca dos conhecimentos fundamentais para o exercício da docência, a professora entrevistada esclarece: *O conhecimento é uma ferramenta pessoal e social. À medida que amplia a autonomia, a sociedade se beneficia, pois as pessoas podem ter uma visão mais crítica.* Compreendemos que, para analisar esse depoimento, é preciso examinar o conceito de conhecimento explicitado pelo Curso que concebe a pessoa humana fundamentada na ética, no exercício da cidadania, na integração entre o conhecimento psicológico e as disciplinas afins. Contempla ainda os princípios epistemológicos e metodológicos. Nesse sentido, a professora Paula afirma que "[...] *O*

professor universitário precisa ter o conhecimento específico e o conhecimento ligado à prática pedagógica; processo ensino-aprendizagem, estratégias e reflexão sobre sua prática docente." Assim, para além dos conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos, a aula propicia a construção de vínculos relacionais entre docente e estudantes e entre estudantes e estudantes. Isso exige segurança por parte do docente, favorecendo o pensar crítico e criativo dos sujeitos em formação.

Estudantes desmotivados: É evidente que não há receita para resolver o problema dos estudantes alheios ao que ocorre ao longo da aula. Para Jesus (2003, p.31), "a falta de motivação dos alunos pode ser identificada através de certos indicadores que constituem variáveis de critério dessa situação: o fraco empenho do aluno nas tarefas escolares, a baixa participação nas aulas e o pouco tempo despendido para estudar". Até que ponto não podemos considerar que a aula não desperta o interesse do aluno também?

A esse respeito, a professora Paula apresenta duas abordagens para a falta de motivação dos estudantes: [...] *uma mais coletiva, com a perspectiva da promoção e nunca de rotulação; outra mais individualizada que em alguns casos eu chamo o estudante para conversar e eles sentem quando a gente se preocupa.*

Em vez de admoestar ou reprimir o estudante, a professora propõe duas abordagens de ação: uma de promoção e outra ~~de~~ facilitadora do diálogo para que o estudante tome consciência das consequências de suas ações.

a) Questionada acerca da qualidade do ensino, obtivemos da professora o seguinte conjunto de iniciativas e de decisões para obtê-la na aula:

> *deixar tudo claro;*
> *evitar atribuição de valores diferentes pelo desempenho acadêmico;*
> *levar o estudante a superar suas dificuldades;*
> *criar clima agradável;*
> *estimular a cooperação;*
> *encaminhar o estudante em situação de dificuldade para o trabalho com monitor.*

Em suma, é a partir da afirmação desse conjunto de atividades conceituais e pedagógicas que se pode compreender que a qualidade do ensino no âmbito da aula se configura de forma distinta, sobretudo ao colocar o estudante na centralidade do processo didático. A professora Paula ainda afirma: [...]. *Eu acredito em sala de aula*

dialógica envolvendo a participação dos estudantes: com respeito, acolhimento, em parceria. Temos que rejuvenescer o contato com os jovens.

O depoimento evidencia que a professora interage, discute e aprende junto com os estudantes. Segundo Freire (2011, p. 77), "[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos: um, que ensinando, aprende; outro, que aprendendo, ensina [...]" O diálogo entre professores e estudantes é fundamental na mediação dos conhecimentos, pois à medida que desenvolve o processo formativo, o professor está se formando em torno da socialização dos conhecimentos.

Três estudantes, ao discutirem o papel da professora Paula na sala de aula, assim se posicionaram: [...] *ela dá liberdade na sala de aula. É uma relação dialógica* (Paulete). [...] *Estimula a reflexão e está bem aberta às divergências* (Paulina). [...] *Articula com o contexto. Converso com ela para discutir as ideias"* (Plínio). [...] *É uma figura que a gente até se espelha nela* (Paulete).

Os relatos deixam entrever que os estudantes reconhecem que a professora não somente pensa sobre a realidade, mas coloca as divergências mais para suas reflexões. Essas características de liberdade, diálogo e contextualização influenciam a forma como ela percebe o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, alterando consequentemente a aprendizagem emancipatória dos estudantes. Ao mencionar a função da relação pedagógica, Plínio explicita: [...] *Ela não tenta mudar a sua ideia. São dois pontos de vista diferentes.* Neste contexto, o depoimento do estudante nos mostrou a clareza e o domínio dos conhecimentos, bem como a atuação da professora para realizar o processo didático de forma democrática, para construir a relação pedagógica horizontalizada, valorizando os saberes dos estudantes e a construção do conhecimento crítico, uma relação em que prepondera o princípio de igualdade de oportunidades para que haja a apropriação/reapropriação do conhecimento por seus protagonistas.

Uma síntese

Os dados possibilitaram inúmeras discussões, principalmente se analisarmos os resultados da investigação sobre a relação pedagógica desenvolvida na sala de aula. Concluímos que essa relação é permeada por várias dimensões, oriundas da forma como a professora concebe, desenvolve e avalia a aula e da própria complexidade da docência na educação superior. Dessa forma, a relação pedagógica, como diversidade nos relatos da professora e dos estudantes, emerge, principalmente do exercício da profissão, pois a prática docente favorece a construção de relações interativas.

Ao analisarmos a ação da professora Paula do campo científico da Psicologia os resultados das análises evidenciam a presença da autoridade necessária ao exercício do poder.

De um lado, a professora Paula procurou estabelecer uma articulação da teoria com a prática, interligando o assunto com exemplos práticos, ao mesmo tempo que esclarecem dúvidas com uma linguagem não rebuscada, favorecendo a participação dos estudantes. Uma relação pedagógica voltada para a construção da autonomia do estudante.

De outro, a dimensão técnica, que diz respeito ao domínio do conhecimento desenvolvido e do emprego das técnicas de ensino. A dimensão estética, demonstrada na expressão da sensibilidade na relação pedagógica. A dimensão política, evidenciada na busca da participação dos estudantes, na articulação do conteúdo com a realidade social e no trânsito do poder. As três dimensões representam o compromisso ético da professora com seus estudantes, com a instituição e com a sociedade.

Referências

DUSSEL, J e CARUZO, M. (2003) *A invenção da sala de aula:* uma genealogia das formas do ensinar. São Paulo, SP: Moderma.

FREIRE, P. (1996). *Educação como prática de liberdade*. 22 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2011). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática docente. São Paulo, SP: Paz e Terra.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira (1988). *Autoridade do professor:* meta, mito ou nada disso? São Paulo, SP: Cortez Autores Associados.

GRUNDI, S. (1987). *Producto o práxis del curriculum*. Madri, ES: Morata.

GUERRA, Miguel A. S. (2002). *Os desafios da participação*. Desenvolver a democracia na escola Porto: Porto Editora.

JESUS, Saul Neves. (2003). *Influência do professor sobre os alunos:* Relação pedagógica, gestão de indisciplina e motivação dos alunos. 5ª ed. Santa Lia de Azônia, PT: Asa Editores.

MADEIRA, Miguel Carlos e Silva, Rosa Maria Alves da (2015). *Ensinar na Universidade:* Didática para professores iniciantes. Petrópolis, RJ: Vozes.

MELO, M. M. O. (2008). Influências das crises da sociedade sobre o currículo e a docência universitária e a necessidade de ruptura epistemológicas e pedagógicas nessas práticas. *In*: CORDEIRO, T. S. C. e MELO, M. M. O. (Org.) *Formação pedagógica e docência do professor universitári*o: Um debate em construção. Recife, PE: Ed. UFPE.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

A ESCOLA DA/PARA INFÂNCIA COMO LÓCUS E POTENCIALIDADE DE SABERES NAS ESCRITAS DOS TCCS

Denise Aquino Alves Martins
Eva Ferreira dos Santos
Raielly Soares da Silva
Sueleny Soares Mendes Tôrres

Apresentação do estudo

A construção de uma identidade profissional passa pela sistematização de uma prática pautada na pesquisa, saberes e intencionalidades prementes que não se fazem de um dia para outro, no caso da profissão professor da Educação Infantil há muito o que trilhar. Neste trabalho apresentaremos resultados de pesquisas bibliográficas realizadas na escrita de três TCCs. A intenção é apresentar relações estabelecidas entre o desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas e a conexão destes saberes com o construto de uma profissão que lida com a infância. Desta forma as concepções de infância são cruzadas nos três trabalhos, bem como a importância revelada pelas autoras ao se dedicar no aprofundamento de questões pertinentes ao mundo infantil. O trabalho está dividido em 4 partes, nos quais se apresentam fragmentos dos TCCs realizados e no final uma síntese dos resultados na afirmação de infâncias protagonistas que potencializam um estatuto profissional.

1 As contribuições da brinquedoteca para a educação da criança pequena

Neste trabalho a questão de pesquisa pautou-se em perceber quais as contribuições da brinquedoteca para a educação da criança pequena? Os objetivos foram compreender o processo de organização e funcionamento de uma brinquedoteca, bem como identificar a importância dos espaços e dos tempos para a brincadeira na infância.

Um dos princípios da educação infantil deve estar ligado diretamente com a promoção de atividades que possam desenvolver a imaginação, a curiosidade, o raciocínio lógico, capacidade de expressão e do movimento. A estrutura apresentada

para essa demanda se organiza por idade como expressa o Referencial Curricular (RCNEI) e efetiva-se em dois âmbitos de experiência "Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo", que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

A participação do adulto como mediador fortalece a autoestima da criança, amplia o conhecimento, as formas de comunicação e interação social. É essencial que a interação da criança seja com objetos de conhecimentos e também com pessoas adultas e crianças para se concretizar a relação criança/criança e criança/adulto numa troca de experiências, pois é interagindo com o meio em que vive que vai aprendendo e construindo seu conhecimento de forma integrada.

Rego (1995) afirma que:

> Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Comparando o estudo da criança com a botânica ele percebe que o desenvolvimento da criança depende do processo de maturação do organismo como um todo. Vygotsky acredita que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem na sua forma completa só esperando o momento para emergir (REGO,1995 p.56).

Desse modo Rego (1995) enfatiza que os estágios de desenvolvimentos intelectual da criança referido por Vygotsky passam por dois níveis: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele em que as crianças estão, ou seja, aquilo que ela já sabe fazer sozinha sem a ajuda de alguém. "Este nível indica assim, os processos mentais da criança que já estabeleceram ciclos de desenvolvimento que já se completaram". Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que a criança é capaz de fazer, mas somente com a ajuda de outras pessoas mais experientes, realizar tarefas e resolver problemas fica mais fácil. Segundo Rego (1995 p.73) "esse nível caracteriza o que Vygotsky chama de Zona de desenvolvimento potencial ou proximal", que é a distância entre o real e o potencial. Isso ocorre por causa daquelas funções que ainda não amadureceram ou que estão em processo de amadurecimento.

As interações vividas pelas crianças nesse meio sociocultural podem ser conflituosas, mas com a ajuda do outro a crianças tende a acelera seu desenvolvimento e abstrair com mais facilidade as regras de comportamento imposta pela sociedade. Rego (1995, p.80) enfatiza que Vygotsky considera o brinquedo uma fonte de promoção do

desenvolvimento infantil. Ao falar do brincar é importante definir seu conceito diferenciando de outras formas de conduta, Kishimoto (2001) enfatiza que este se caracteriza como um comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livremente, sem noção de obrigatoriedade e pelo simples prazer que a crianças tem em colocar em prática.

Para Guimarães (2006) os educadores italianos da escola Reggio Emília consideram três ideias que são extremamente importantes e se juntam no contexto das relações de adulto e criança. São elas: flexibilidade do espaço, a importância do espaço apoiar os relacionamentos das crianças e o espaço como convite à ação, à imaginação e a narratividade. O mesmo autor destaca que o espaço flexível exige a compreensão que o espaço projetado pelo arquiteto não é o mesmo que o espaço habitado, ou seja, o espaço vivido vira lugar de experiências, de interações, relações e socialização a partir das experiências que ali foram compartilhadas. Muitas vezes o direito ao brincar é negado pelas instituições de ensino por causa das estruturas físicas que foram criadas de qualquer jeito. Quanto a isso enfatiza Kishimoto: "O espaço construído pelo homem interfere no processo educativo, de quem constrói e mais ainda de quem utiliza, a arquitetura limita ou amplia as possibilidades de um lugar educativo" (KISHIMOTO 2001, p.243).

Por isso ao falar em um espaço como ambiente de vida, é preciso refletir o que é importante ter nele, para Horn (2004 p.4), em uma brinquedoteca são indispensáveis brinquedos tradicionais, "objetos para a construção, bonecos, roupas, papéis de diferente tamanho e textura brinquedos de diferentes níveis, almofadas, diferentes cerdas de escova, caixa de papelão, tintas, fantasias objetos do dia a dia e outros". Com esses objetos a imaginação é convidada a arquitetar possibilidades de caracterizar-se, criar, explorar os materiais construindo significados sobre eles. Assim as crianças brincam com os brinquedos em todos os espaços que lhe agradarem ou que a imaginação e autonomia lhe permitir, mesmo que para isso precisem combinar com outras crianças sua participação nas brincadeiras assumindo algum papel nela e apoiando os relacionamentos das crianças em um espaço mais atraente aos seus olhos.

Guimarães (2006) sugere que ao se movimentar livremente no espaço a tendência é que as crianças formem grupos e subgrupos para se relacionar, trocar objetos e fazer negociações, permitindo experiências e fortalecendo laços. Para o autor "Espaços e objetos permitem encontros e defende a expressividade". Chama atenção o

desafio de ensinar criança pequena com brinquedos expostos na sala de aula, acessível a ela, mas com o passar do tempo foi possível perceber que o brincar, o cuidar e o educar caminham juntos na educação infantil, que são práticas indissociáveis, ou seja, não se separam.

A respeito da importância dos espaços para brincar Horn (2004) afirma:

> O espaço é entendido numa perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. Nesta dimensão, ele possibilita oportunidades para aprendizagem, por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre si. A partir desta perspectiva, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas. O espaço não é simplesmente um pano de fundo no cenário da educação infantil. [...] ele revela concepções de infância, educação, criança, ensino e aprendizagem que se traduz no modo como organizamos os móveis, os brinquedos os materiais com os quais as crianças interagem (HORN, 2004, p.3).

A brinquedoteca é esse espaço onde as atividades são realizadas de forma livre e espontânea caracterizando um ambiente onde o brincar é possível a partir das interações que possam acontecer. Nesse entendimento para Horn (2004, p.4) "não se aprecia somente o meio físico ou material ainda as interações e relações que se produzem nele". O brinquedo para Brougére (2006) é um facilitador entre a criança e a brincadeira permitindo o momento lúdico de acontecer, através da imaginação da criança, ou seja, ela consegue entrar no mundo irreal a partir do momento em que exercita sua inteligência, permitindo a criança a viajar pelo mundo da imaginação. Por isso é que precisamos ter brinquedotecas nas escolas da primeira infância, para as crianças terem acesso ao brincar, ao brinquedo e a brincadeira.

> Falar sobre brinquedoteca é, portanto, falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam a ludicidade, ao prazer, as vivências corpóreas a imaginação, da criatividade, da autoestima, do conceito positivo, da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades (MOURA, 2007, p.14).

Desta forma uma brinquedoteca não pode ser confundida com uma sala de aula, sala de reuniões ou ainda uma sala de atividades múltiplas, segundo Moura (2007, p.15) "uma brinquedoteca necessita, pelo menos de espaço para a vivência lúdica, deve ser montada num espaço construído ou reciclado pois tem de responder aos objetivos específicos a sua implantação". De acordo com a publicação do Manual de Orientação

Pedagógica do Ministério da Educação Brinquedos e Brincadeira de Creches (2012) a introdução de brinquedos e brincadeiras nas creches depende das condições prévias abaixo:

> 1.Aceitação do brincar como um direito da criança; 2.Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativa, saberes, interesses e necessidades; 3. Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidade de qualidade para brincadeira e interações; 4 Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.

Neste trabalho priorizamos a brinquedoteca escolar que é a mais conhecida de todas, por abranger o campo da Pedagogia e que tem sido muito discutido formas para a realização da educação da criança pequena, onde o foco é o desenvolvimento integral da criança. O mediador do processo de aprendizagem precisa entender essa realidade, garantir na formação das crianças pequenas o direito de brincar e interagir com seu meio.

2 As Contribuições do Teatro de Fantoches para a Educação Infantil.

Cabe aqui destacar nosso problema de investigação: quais as possíveis contribuições que o teatro de fantoches, baseado na concepção estética pode proporcionar para o desenvolvimento da criança? Sarmento (2005) foi muito útil para a fundamentação desse trabalho, alegando que "as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia, de movimento e de ação, etc." (SARMENTO, 2005, p. 370).

Os diferentes contextos e espaços em que essas crianças se encontram as distinguem fortemente. Portanto, as desigualdades sociais e as diferentes realidades em que as crianças se encontram, atravessam e interferem na infância e na concepção de infância que os adultos que a cercam concebem. As crianças são entendidas geralmente como receptoras de cultura, como se elas fossem vazias e incapazes de gerarem elementos culturais, e por vezes são vistas como um objeto passivo, sem vez e voz no contexto em que estão inseridas. Contrariando a essa ideia, o sujeito criança constantemente está nos revelando sua maneira de enxergar e reconhecer as coisas, mesmo considerando que ao nascer, ela já encontra um contexto social pronto, cheio de instituições tais como: família, igreja, creche, escola e outras, que influenciam suas

atitudes, ações e compreensão, mas ela tem seu jeito próprio de ver e interpretar as coisas que fazem parte do seu mundo.

A arte é uma das formas mais importantes de comunicação e expressão, que está presente desde os primórdios da humanidade e faz parte de diversas manifestações culturais. As crianças como parte integrante das relações humanas se expressam, se comunicam, pintam e brincam por meio da arte, ou seja, faz parte do cotidiano infantil. Isso quer dizer que, a arte faz parte do universo lúdico das crianças, e elas têm suas próprias ideias e impressões pessoais com relação ao fazer artístico, com base em suas reflexões constroem suas experiências, como está escrito no documento em questão:

> As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (RCNEI,1998, v.3, p.89).

As crianças chegam às instituições de Educação Infantil, com conhecimentos prévios, elas já possuem saberes, adquiridos por meio das experiências cognitivas, sociais, culturais e afetivas a que são submetidas, e, assim, segundo Slade (1978, p.52) "[...] nesses momentos as crianças repartem conosco importantes segredos pessoais, trata-se de uma confissão, elas encontram alívio na nossa amizade que lhes permite representar [...]". Esses conhecimentos que elas já possuem, servirão como um ponto de partida para o professor em sua prática pedagógica. Assim como destaca o RCNEI (1998, v.3, p. 33): "Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe".

Assim sendo, é de suma importância para o desenvolvimento da criança a presença das artes desde cedo, especialmente na Educação Infantil, onde ela está dando seus primeiros passos em sua formação, na construção de seu caráter e identidade, no qual, necessita de um ambiente estimulante, atrativo, criativo e lúdico que lhe permita desabrochar sua criatividade, suas fantasias, sua imaginação criadora, suas observações e percepções, suas capacidades de comunicação e expressões, seu conhecimento de si e do mundo. Neste sentido, Japiassu (2001, p.28) aponta que:

> A partir da segunda metade do século XX (...) o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente instrumental, isto é, como "ferramenta", "instrumento" ou "método" para o ensino de conteúdos extra teatrais. Essa nova abordagem do ensino do teatro, essencialista ou estética, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios psicopedagógicos.

As concepções estéticas ou essencialista e instrumental ou contextualista são os dois eixos principais que tem norteado as relações teatro e educação. A abordagem estética compreende o teatro como uma linguagem que tem objetivo e fim em si mesmo, que tem por meta o desenvolvimento do indivíduo. Contrapondo-se a instrumental que concebe o teatro apenas como uma ferramenta para assimilação de conteúdos disciplinares.

A educação não se reduz apenas a apropriação de conhecimentos históricos, geográficos, físicos, matemáticos, entre muitos outros, indispensáveis para a formação humana, mas compreende-se também a intencionalidade pedagógica de ajudar a desenvolver aspectos como sensibilidade, imaginação, senso crítico, percepção, valores e princípios tão importantes quanto os conteúdos disciplinares.

Portanto, defende-se nesta pesquisa que o teatro, em especial, o teatro de fantoches, precisa ser utilizado nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, baseado na concepção estética. Quando a criança tem a oportunidade de participar de atividades que envolvem o teatro, ela aprende a respeitar o espaço e momento do outro, aprende a ouvir e falar na hora certa, interagindo com as outras crianças de uma forma que prevaleça a organização da comunicação e da apresentação.

Conforme destaca o documento PCN: Arte (1997):

> A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN: Arte, 1997, p. 57).

Ora, se a sala de aula é o espaço-palco na realização da tarefa de ensinar, há que se valorizar esse espaço e utilizá-lo de forma a esgotar suas possibilidades de uso. É importante lembrar que o teatro não tem apenas a função de integrar, mas também contribui na formação da criança de maneira significativa, fazendo com que ela se

posicione de maneira crítica, interagindo com os conteúdos, experimentando situações e momentos de trocas, em que existe a integração de vários fatores. Neste sentido, compete ao professor utilizar o teatro como elemento de formação estética para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma plena, que seja utilizado de forma consciente, que não seja apenas uma transmissão de uma técnica, mas que possibilite a criança momentos de socialização, interação, integração, comunicação, experimentação, percepção e conhecimento de mundo. Ferreira e Caldas (2002) comentam que não é de hoje que o teatro de bonecos existe, esse tipo de teatro tem sua origem na mais remota antiguidade, essa arte é conhecida desde as comunidades primitivas.

> Acredita-se que na Pré-História os homens se encantavam com suas sombras movendo-se nas paredes das cavernas. Nessa época, as mães teriam desenvolvido o teatro de dedos, projetando, com as mãos, sombras diversas nas paredes para distrair os filhos. Com o passar do tempo, os homens começaram a modelar bonecos de barro, sem movimentos, a princípio. Mais tarde, conseguiram articular a cabeça e os membros dos bonecos para, a seguir, fazer representações com eles (FERREIRA e CALDAS, 2002, p.10).

O uso do teatro de fantoches é muito rico e fecundo para o aperfeiçoamento das habilidades de expressões e manifestações artísticas, além disso, é uma atividade que revela as características e as personalidades das crianças, quando elas dramatizam usando os fantoches exteriorizam seus sentimentos, medos, emoções e anseios.

> O teatro de bonecos, além de desenvolver a aprendizagem de atitudes [...] É um jogo de palavras, diálogos, perguntas, respostas, com múltiplos atrativos. As crianças gostam de participar dele. Animadas com os bonecos, demonstram vivacidade e muita versatilidade. Colocando-se no lugar dos personagens, dão vazão aos seus impulsos, exprimem suas fobias e seus conflitos, vivem ativamente diversas situações. Através do boneco, elas expressam suas próprias emoções, aliviam suas tensões, agem espontaneamente, pondo à mostra sua verdadeira personalidade ao fazer o boneco falar, cantar ou brigar (FERREIRA e CALDAS, 2002, p. 16).

Existem alguns educadores que seguem essas orientações e utilizam a arte teatral como elemento de formação, pois acreditam nas possibilidades de novas experiências e confiam no potencial desta, para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o teatro é um elemento de formação muito importante, no qual, possibilita que as crianças se desenvolvam de maneira global, dinâmica e lúdica, considerando que os seres humanos tem a necessidade inata de se comunicar e expressar.

3 A transição da Educação Infantil para o 1°ano do Ensino Fundamental e o estudo dos jogos e brincadeiras como potenciais de aprendizagem

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças **criam** para si,
brincando, o pequeno mundo próprio.
Benjamin (2002, p. 85)

A intenção foi trabalhar com a seguinte questão de pesquisa: Como os jogos e brincadeiras podem potencializar a aprendizagem no 1° ano do Ensino Fundamental? Com este mesmo pensamento busquei estabelecer relação entre as atividades lúdicas propostas e as expectativas dos alunos; analisar os relatos descritos com uso de jogos e brincadeiras como parte do processo de aprendizagem no ambiente escolar.

A cultura de brincar na vida infantil, já está inserida muito antes da criança ir à escola, quando ela chega na educação infantil, os jogos e brincadeiras ainda estão presentes, isso porque as atividades lúdicas são uma forma de incentivar o desenvolvimento, para que aprendizagem se torne mais intensa e simbólica. Isso faz com que a criança se encontre na escola, de modo que ela goste, como um espaço pertencente a ela, uma vez que é utilizados jogos e brincadeiras para aproxima-se dela, deixando-a encantada, já que um dos direitos concedidos na educação infantil é o direito de brincar. No momento da chegada da criança no 1° ciclo da educação, ela chega entusiasmada para aprender, encantada com a escola, pois ela foi estimulada na educação infantil, entende-se que brincar, assim como os jogos participaram da construção da aprendizagem da sua vida escolar. E no entendimento infantil isso ainda pode ocorrer, ao serem inseridas no 1° ano, ocorre o corte deste jogos e brincadeiras, como a criança foi moldada aprender de forma lúdica, ela acaba por não habituar-se na nova rotina escolar, assim o conhecimento escolar não faz sentido.

> Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Até aqui a persistência foi em explicar como os jogos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento da criança dentro do 1° ano do ensino fundamental, como parte de um momento transitório na educação. Ao partir da compreensão que anteriormente na vida da criança aos 5 anos de idade, na educação infantil o primordial era brincar, brincando era uma forma de adquirir aprendizagem, na chegada no primeiro ciclo do ensino fundamental aos 6 anos, este passa a receber outros conhecimento, esses que são vistos pela sociedade como conhecimentos formais.

Assim sendo, a partir de agora passo para uma escrita onde é toda com base no estágio não obrigatório na Escola Sesc, onde pude vivenciar, observar durante dois anos, as crianças no 1° ano do ensino fundamental, nos anos de 2015 e 2016. Trabalhar com recursos vivenciados é desafiador, pois aqui é retratar um pouco das contribuições do estágio não obrigatório, as transmissões escritas são a partir das situações vividas no período aqui mencionado. Este diário faz parte da vivência dentro pesquisa de campo, onde será aqui exposto, então é uma forma de exposição autobiográfica. Esta pesquisa traz memórias de uma acadêmica/professora/ pesquisadora, portanto, aqui também aparecerá interpretações e apontamentos de alguns autores. Isso para expressar que a teoria, prática e a vida estão juntos, pois o nosso papel enquanto professores também incluí desenvolver isso em nossos alunos ou futuros alunos. Ao descrever os detalhes vividos, as cenas que foram presenciadas, os momentos guardados, os fatos, é uma forma de explicar o sentimento de contribuir, entender a trajetória vivenciada.

Assim Nóvoa (1992) acrescenta,

> [...] construir um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. É um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado. Gostaria de ser capaz de concebê-lo com uma fase preliminar da (nova) ação. Ação que espero empreender com outro olhar e as mesmas utopias (p.24).

Devo explicitar que os momentos vivenciados por mim nestes dois anos, não fazem parte apenas do meu passado, contribuiu para situações dentro do ambiente acadêmico e servirá para vivências futuras, pois possivelmente em outro momento poderei ter mais complementações para este trabalho, por isso concordo com Nóvoa. Dentro ainda desta perspectiva, compreende-se a respeito destas vivências nestes dois anos de estágio contribuíram muito para a minha trajetória acadêmica, assim por meio deste trabalho lanço outro olhar que é a observação sobre a criança e seu desenvolvimento a partir de atividade lúdicas. Neste trabalho faremos apenas um relato da experiência.

> Este relato se passa no ano de 2016 no dia 02 maio, é um jogo que se chama "vou para a lua" caracteriza- se por exercitar a memória, audição e visão. A execução consiste da seguinte forma: Todos em roda, de pé, a primeira pessoa diz "vou para lua, vou levar um chocolate", quando o aluno diz, ele precisa também fazer gestos. Assim para dar sequência, não pode pular nenhuma pessoa, de forma que os próximos memorizem o que cada um levará e ordem, quando aluno errar, ele fica de fora, até terminar e ficar os ganhadores (diário de bordo, 2016).

A construção da relação entre criança e jogo vai muito mais à frente da satisfação nas brincadeiras, porque consiste em levar em consideração a evolução da sua vivência da realidade, a criança também passa descobrir suas criatividades, ainda tem a contribuição na resolução de conflitos. Diante disto, o saber da criança é valorizado. O relato do dia 02 de maio de 2016 é uma relação de aceitação da condição da consequência do jogo, porque as alunas que estavam brincando, gostando, interessadas em participar, o primeiro momento tudo tem que partir do interesse, ainda que aconteça nos mínimos momentos, claro que este jogo tem um objeto de estudo, que é a memória, permite memorizar palavras por meio dos gestos, vice versa, mesmo assim está incluso as regras que se errar teria que sair do jogo, Vygotski (2004) considera que "Quem escuta algo com interesse prende a respiração, aguça o ouvido na direção do falante, não desvia deste à vista, suspende qualquer outro trabalho e movimento e, como se diz, "se torna todo ouvidos". Isso é a expressão mais completa da total concentração do organismo em um ponto" (p.112).

A partir da concepção do Vygotsky é possível constatar que no início do jogo alguns alunos não queriam brincar, eles ainda não haviam encontrado sentido em realiza-lo, houve participação, mas ao longo da brincadeira, viram alguma coisa que os deixou interessados. Ao partir da perspectiva que criança é construtora, pois o modo como brinca e jogar são unicamente coordenados por ela, onde são colocados conhecimentos adquiridos anteriormente, deixando estabelecido caracterizado a mudança entre ela, objeto e as regras que estão dentro da brincadeira que é conhecimento pré- existente. Isso é uma observação de uma atividade que consequentemente poderá originar outra.

Compreender que cada criança possui uma forma de aprender, quando ela passa aprender brincar e jogar, passa existir também uma transferência de saberes, onde os componentes adquiridos com atividades lúdicas anteriores como: observação, agilidade, raciocínio, passam ser transferidos para outros jogos e brincadeiras, exercitando um outro componente da memória, que é a criatividade. O propósito é tratar o olhar da criança como fator principal, como aspecto de investigação, verificando contexto de enriquecimento colocado nas suas brincadeiras e jogos a partir da perspectiva do 1° ano do ensino fundamental.

O jogo é rico em aproximar as pessoas, permite aprender, compreender os diversos momentos vivenciados na sociedade, quando Kishimoto (1988) diz que é "emergência", porque a criança necessita de conhecimentos repassados a partir de

elementos do seu cotidiano. Necessariamente o que implica aqui, é a confiança que a criança deposita, pela ótica dela, tais situações como mudança para o Ensino Fundamental, pode ocasionar um risco, ao mesmo tempo quando se utiliza algo dentro do seu contexto diário, a criança começa depositar confiança.

Segundo Winnecot (1975) a brincadeira permite chegar no conhecimento da criança, na sua realidade, ainda sobre isto vejamos o diálogo com o mesmo autor.

> A brincadeira é extremamente excitante. Compreenda-se que é excitante não primeiramente porque os instintos se acham envolvimento; isto está implícito. A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança (p.71).

Dentro da educação existe um desejo de formar pessoas que saibam conviver em sociedade que respeitem uns aos outros. Participar da formação de crianças, é como adentrar em um mundo mágico. Por este motivo vou continuar estimulando crianças a gostar da escola, a partir de mecanismos que eles gostam.

4 Concepções de infâncias protagonistas que potencializam um estatuto profissional na leitura dos TCCs

A releitura dos TCCs anunciados neste trabalho sugerem muitas aproximações, significados e relevâncias para pensar a profissão de professor de crianças pequenas. Uma primeira ideia é pensar na interface da formação profissional aliada a causas dos direitos das crianças de viverem a infância plenamente, inclusive dentro dos ambientes educativos escolares. A organização de espaços educativos é outro ponto de concordância dos estudos apresentados, pois evidenciam ricas possibilidades de trocas entre os pares, consolidando a cultura infantil asseverada pelos estudos de Sarmento (2003, 2005). A influência da investigação dos educadores italianos na construção de uma escola infantil pautada no lugar da experiência compartilhada, fomentando espaços de vida, na relação entre objetos, pessoas, em que há intercâmbios de formas de inteligências na linguagem das expressividades narrativas são relevantes neste estudo. Além disso na leitura de Horn (2004) o cuidado dos educadores com os espaços infantis, revelam concepções de infância, tal qual o arquiteto que planeja os espaços para os habitantes de uma casa, lugar. O professor planeja ações vividas dentro do espaço que a criança habita.

Assim a formação das crianças pequenas nos detalhamentos sugeridos nestes TCCs, também apresentam elementos da formação estética de uma profissão que busca

a identidade no triple: educar, cuidar e brincar; na sensibilidade de percepções sobre o agir infantil; na observação da singularidade e coletividade de infâncias desiguais neste país. Conhecer o ponto de partida da subjetividade presente nas crianças que adentram os espaços escolares unifica a concepção de uma profissão que se desenvolve na medida do aprofundamento e valorização da criança como protagonista e detentora de saberes anteriores ao mundo escolar, assim como realização profissional na medida que avança nas concepções de formas de agir com as crianças. A relação de confiabilidade dos sujeitos infantis está diretamente relacionada à capacidade de disponibilidade do adulto professor para assumir este intercâmbio, ampliando repertórios culturais futuros.

Referências:

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BLOIS, Marlene ; Montezi; BARROS. **Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica**. Rio de Janeiro: Livro Técnico S.A., 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil/ Secretária de Educação Básica – Brasília: **MEC**, SEB,2012.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil /ministério da Educação Básica Brasília Distrito Federal vol.1 ano 2006

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: **MEC/SEF**, vol.3, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: **MEC/SEF**, ano 2012

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura. ed. 6 são Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa Época V.43. 2006.**

FERREIRA, Idalina Ladeira; CALDAS, Sarah. **Fantoche & Cia**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

HORN, Maria das Graças Souza. Palestra: **O espaço como elemento pedagógico no cotidiano da Escola Infantil e suas relações com o brincar.** Porto Alegre, Ano 2004.
JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias**. Ed. Eletrônica e capa,SP. 1998

GUIMARÃES, Daniela de O. Educação Infantil: Espaços e experiências. **Programa 5 Salto para o futuro**, boletim 23- programa de 2006.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. Educação Infantil: Tempo para brincar. **Mimesis**, Bauru Vol.32 ano, 2011.

MOURA, Alzirene Pereira. A implantação de brinquedotecas em creches e pré-escola do município de Miracema-TO. **Monografia** (graduação em Pedagogia) -Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, Miracema do Tocantins, 2007.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992

REGO, Teresa Cristina**. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis RJ: Vozes,1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Ed. Martins Fontes, 2ª edição, São Paulo, 1999.

SANTOS, Eva Ferreira dos. As contribuições da brinquedoteca para a educação da criança pequena. Brasil 48f **Monografia** (Graduação em Pedagogia) –Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, 2016.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Campinas: SP, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/ pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> Acessado em 05/01/2016 ás 14:36.

SILVA, Raielly Soares da. As contribuições do teatro de fantoches para a Educação Infantil. Brasil. 55f. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Tocantins (UFT), Palmas, 2016.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

TÔRRES, Sueleny Soares Mendes. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1°ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ESTUDO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO POTENCIAIS DE APRENDIZAGEM. **TCC.** Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Tocantins. 2017, 52p.

WINNECOTT.D.W. **O Brincar e a Realidade**. Ed. Imago. Rio de Janeiro, 1975.
VYGOTSKY. Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Ed. Martins Fontes, 2ª Edição, São Paulo

A FEIRA LIVRE DE TOCANTINÓPOLIS E O ENTRELAÇAR DE LUZ E SOMBRA NO BRINCAR

Rita de Cássia Castro Vidal[135]
Maria José de Pinho[136]
Jocyléia Santana dos Santos [137]

Resumo: Este trabalho é um convite à reflexão sobre o brincar através do jogo de luz e sombra que se pode encontrar nesta atividade tão presente na vida das crianças quanto na nossa, que um dia fomos crianças e também brincamos. Buscou-se conhecer, por meio das memórias, a importância e/ou significados das brincadeiras na infância dos feirantes da feira livre de Tocantinópolis- TO, deste modo, contextualizou-se o brincar enquanto prática social que contribui para o desenvolvimento humano, através de breve revisão conceitual para depreender algumas teorias sobre o brincar. Utilizou-se a metodologia de história oral do tipo temática com a participação de quatro entrevistados para colaborar qualitativamente com suas vivências acerca do tema, trazendo também a atmosfera da feira para essa discussão. Os resultados da pesquisa tornaram possível compreender as brincadeiras enquanto parte importante da vida, bem como percebê-las como atividade complexa de criação e recriação de quem brinca, recheada de símbolos e significações próprias do jogo.

Palavras-chave: Memórias. Brincadeiras infantis. Feira. História Oral.

"É preciso brincar, brincar seriamente, brincar profundamente."

Cunha (2007).

Introdução

Evoca-se a epígrafe para instigar o pensar crítico sobre a brincadeira, enquanto atividade que possibilita o desenvolvimento de potencialidades, sociabilidade e interação social, destarte ressalta-se que para a criança brincar corresponde a um trabalho, é coisa séria. As situações lúdicas desafiam a criança e despertam seu pensamento, leva a testar seus limites e possibilidades de acordo com o que permite sua condição atual (CUNHA, 2007). Ainda neste sentido, nota-se também que a brincadeira contribui para o desenvolvimento afetivo como a administração de conflitos internos tais como lidar com perdas, desafios e regras.

[135]Graduada em Pedagogia-UFT, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Tocantins-UFT/CAPES. E-mail: perola@uft.edu.br
[136]Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós – Doutora em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora Associada e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br
[137]Doutora em História- UFPE, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFT/CAPES. E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

Deste modo, luz e sombra no brincar é um jogo de palavras que incita uma reflexão sobre essa atividade tão presente na vida das crianças quanto na nossa criança interior. Este trabalho busca conhecer, por meio das memórias, a importância e/ou significados das brincadeiras na infância dos feirantes da feira livre de Tocantinópolis, deste modo, contextualizou-se o brincar enquanto prática social que contribui para o desenvolvimento humano, através de breve revisão conceitual para depreender algumas teorias sobre o brincar.

A pesquisa teve a participação de quatro entrevistados: Luís Evaristo da Silva, Carmelita de Souza Oliveira, Marinalda Viana de Melo e Erotides Lopes Ferreira, com os quais foi realizada entrevista gravada com posterior tratamento para análise.

O número de entrevistados condiz com a metodologia de História Oral no que concerne a critérios qualitativos previstos por essa metodologia, de acordo com Alberti (2004), a decisão para a escolha dos entrevistados bem como seu quantitativo depende dos objetivos da pesquisa, se for desenvolvida "fora do âmbito de um programa de história oral, o número de entrevistados pode até se restringir a uma única pessoa" (Ibid. p. 35).

A metodologia de História Oral permite nomear os sujeitos tornando-os coautores da pesquisa. Destarte, o trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da história oral temática, que versa sobre um tema em específico, neste caso as memórias das brincadeiras infantis de feirantes, valorizando as experiências e vivências dos entrevistados (ALBERTI, 2004).

Primeiramente discorre-se sobre o conceito de memória, em seguida, de forma breve, sobre a história do lugar que abriga o *lócus* de pesquisa, a cidade de Tocantinópolis, depois procurou-se entender sobre as feiras bem como apresenta-se o delinear da pesquisa, para prosseguir à discussão sobre o brincar e suas teorias e a análise das entrevistas. Realizou-se também de forma sucinta, uma pequena coletânea dos modos de brincar descritos pelos entrevistados para a apreciação desse baú cheio de surpresas que advém da memória lúdica.

O que há no baú? Memórias.

A temática trata de memórias das brincadeiras infantis de feirantes que brincaram, assim como a maioria das crianças. Buscou-se fazer um recorte no tempo e decidiu-se como público alvo feirantes com idades a partir de 35 anos, remontando a infância a partir da década de 80 do século XX. Autores como Halbwachs (1990), ofereceram importante suporte para a discussão sobre memória com o intento de propor um diálogo com o debate acerca da cultura lúdica, suscitado por Gilles Brougère (2010).

Mas de que forma a memória pode colaborar para este estudo? Conforme Leal (2012, p.1) "as memórias de um indivíduo nunca são só suas, nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade", posto que em sua dimensão social, de acordo com os pressupostos de Halbwachs (*apud* LEAL, 2012), as memórias são construtos sociais e são os sujeitos que possuem poder de decidir quais lembranças são memoráveis, onde e como podem ser preservadas.

Sob um enfoque psicológico pode-se dizer que a memória se dá de forma individual na medida em que, para que exista é necessário que haja um acontecimento e um indivíduo que o vivenciou e, portanto, que consiga lembrar do evento e guardá-lo, nesse sentido compreende-se a noção de memória como faculdade de armazenamento de informações (LEAL, 2012). Todavia, com base nos pressupostos de Halbwachs (1990), entende-se memória sob seu aspecto social em que a memória individual não deixa de existir, mas mantém uma relação intrínseca com a memória coletiva, assim como a cultura lúdica está inserida na cultura geral.

No baú de nossas memórias, há um arcabouço de experiências e vivências, que são as lembranças personalizadas do passado que fazem parte do estabelecido em uma coletividade, mas não se confunde com ela. As memórias individuais se apoiam na memória coletiva no sentido de que "toda história de nossa vida faz parte da história geral" (HALBWACHS, 1990, p. 55). Assim, de acordo com esse autor, para que um indivíduo possa recorrer ao passado, há a necessidade de referências exteriores para se reportar às lembranças dos outros, à memória coletiva de modo a reforçar, refutar, ampliar ou completar o que se sabe sobre determinado acontecimento.

Percebe-se que a memória individual dos entrevistados se entrecruza com a memória coletiva, ao evocar o lugar, as pessoas, os costumes, as brincadeiras, os sentimentos. São memórias vividas em grupo, que ainda fazem sentido na consciência

desse, embora no passado, o rememorar é presente, deste modo a memória individual se reestrutura na coletividade continuamente.

Desenhando o contexto histórico e suas tessituras

Esta pesquisa acontece em Tocantinópolis, a eterna Boa Vista do Padre João[138], 158 anos de história, cidade que um dia já foi centro de grandes riquezas, e continua sendo com seus encantos espalhados pelas ruas, praças, igrejas, sua linda beira-rio, lugar de onde se assinalou a 'boa vista', bem como fora palco de muitos conflitos, guerras, disputas territoriais e por poder.

Elevada à categoria de cidade em 1858 pela Lei Provincial nº 02, reconhecendo como seu fundador Pedro José Cipriano, que chegara a esta cidade em 1825, quando decidira fugir dos trabalhos forçados durante a abertura de um canal no baixo Tocantins, saíra do Pará à procura de um lugar para se estabelecer (CORREIA, 1977), vislumbrou nas belezas naturais e profícuas desta terra, lugar perfeito para reconstruir sua vida.

Todavia a história da cidade remonta um pouco mais de tempo, mais precisamente 1818, à época das capitanias e expedições de bandeirantes pelo interior do Brasil com o intuito de conquistar e devastar terras e os povos que as habitavam, inclusive foi neste ano que partiu de Pastos Bons no Maranhão, uma bandeira que trouxera alguns dos primeiros habitantes destas terras de magníficos babaçuais e riquezas naturais (CORREIA, 1977).

Tocantinópolis atualmente possui uma área territorial de 1.077.073 km², sua população, de acordo com o censo demográfico do IBGE/2010 é de 22.619 habitantes, o bioma é o cerrado, que por todos os lados encanta com suas belezas e riquezas naturais. Nota-se que não há muitas opções de trabalho, esporte, lazer ou movimentos culturais na cidade, as oportunidades de emprego em Tocantinópolis advém do comércio ou serviços, aproximadamente 34% do PIB: supermercados, lojas diversas, feira. E cerca de 47,57% do PIB[139] do município vem do serviço público, mas não há vagas para

[138]Padre João de Sousa Lima (1869-1947), importante líder e personalidade tocantinopolina, um padre guerrilheiro e grande articulador político, foi deputado estadual de 1910 a 1914 e prefeito da cidade em 1945. Lutou contra as tendências ditatoriais da época bem como as práticas centralizadoras estatais que privilegiavam determinado grupo ou partido político.

[139] Informações colhidas no site do IBGE, censo de 2010: http://www.cidades.ibge.gov.br/.

todos, então muitos migram para outros lugares como Araguaína e Palmas em busca de oportunidades.

Há um *campus* universitário da Universidade Federal do Tocantins-UFT, que oferece os cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Educação do Campo e Educação Física, mas ainda há muito para que a cidade cresça, floresça e se orgulhe de sua própria história, o que só é possível ao reconhecê-la e se enxergar como parte ativa dela, desta forma ressignificando e reconstruindo sua identidade.

Nesse âmbito inclui-se também os povos 'indígenas', que há muito se sabe o quanto sentem a perda de seus territórios e vidas, com o silenciamento de suas vozes e o sutil apagar de seus corpos na sociedade, tão sutil e enraizado preconceito que, para submeter este povo a um 'nível' inferior, criam-se rótulos tão irracionais quanto o próprio preconceito como o de serem "selvagens, preguiçosos, cheios de privilégios e o de existir muita terra pra pouco índio" e assim congelam essas pessoas no tempo (FREIRE, 2000), como se fossem a-históricas, marginalizando-as a ponto de não serem consideradas gente e tampouco parte importante da história do país, a segregação faz perder incomensuráveis riquezas presentes nas diferenças.

Aponta-se esse curto cenário porque Tocantinópolis possui uma importante etnia, os *Apinayé*, conhecidos como guerreiros e trabalhadores, descendentes dos povos Timbiras orientais pertencentes ao tronco Macro-Jê e família Jê (ALBUQUERQUE, 2007), os quais passaram por muitos conflitos que os levaram a perda de grande parte de seu território bem como a redução de sua população por meio do contato com os não-índios. Neste âmbito sua presença forte e marcante, enriquece ainda mais a construção sócio-histórica-cultural e identitária da cidade, estão presentes na economia local com seus artesanatos e venda de produtos nativos como açaí e bacaba inclusive na feira.

Conforme assinalado, tem-se uma tessitura que, como um tecido, é composta por diferentes tramas que juntas formam a história do lugar, o sentimento de pertença a uma comunidade e o orgulho que se tem dela, diante de seus prós e contras, sabendo que a história é escrita a muitas mãos e vozes, representantes da história de ocupação do norte de Goiás.

É dia de fazer a feira: a feira livre de Tocantinópolis

A feira, com todo o seu colorido, diversidade, sabores, aromas, sorrisos, conversas, pessoas, ultrapassa o caráter puramente econômico, é um lugar de encontros onde vendedores e compradores estabelecem suas relações comerciais, mas também interagem em uma trama de trocas culturais já que muitos feirantes vêm de outras localidades e cidades.

É um espaço de interação entre sujeitos tão diversos quanto complexos, ressalta-se que a complexidade se dá no sentido de que é um tecido constituído heterogeneamente num conjunto de acontecimentos, interações e ações (MORIN, 2007). Pode-se dizer que é uma esfera de construção de laços afetivos e de amizades.

As feiras, como espaços de relações sociais, também revelam traços marcantes da cultura da cidade da qual fazem parte e isso nos levou a mergulhar nesse *lócus* à procura de traços da cultura lúdica tocantinopolina e os significados que as brincadeiras tiveram na infância para a vida desses sujeitos feirantes.

A feira livre de Tocantinópolis, como é conhecida, foi inaugurada em 1994, na gestão do prefeito Eurivaldo Gomes, recebendo o nome de Feira João Damasceno de Oliveira, informação encontrada na placa de inauguração da feira e na Lei 573/1994, a qual denomina logradouro público e que, gentilmente, fora fornecida uma cópia pela Câmara dos vereadores da cidade. Ao que tudo indica, as pessoas não reconhecem a personalidade que nomeia o logradouro, tampouco encontrou-se maiores informações a respeito, por este motivo, nos reportaremos ao *lócus* de pesquisa como Feira livre de Tocantinópolis.

Há registros históricos reveladores de que as feiras são formas milenares de comercialização de produtos agrícolas entre outros. De acordo com Sales, Rezende e Sette (2011, p. 2):

> Existem registros de que os povos sumérios já faziam uso desse processo de comercialização em 3.000 a.C., fazendo trocas e barganhas em um local específicos da cidade, em um dia determinado da semana.

Ressalta-se que esse tipo de comércio tem suas peculiaridades e singularidades as quais se pode observar: a oferta de produtos em pequena escala produzidos a partir de mão de obra artesanal, ou horticultura oriunda de hortas comunitárias sem agrotóxicos e que potencializa a agricultura familiar, venda de animais como galinhas e porcos caipiras de criação em pequena escala. Além é claro, das relações de "amizade e

confiança estabelecidas entre feirantes e fregueses, ao longo do tradicional ato de 'fazer a feira'" (SALES, REZENDE; SETTE 2011, p.2).

Agora que se sabe um pouco sobre o *lócus* de pesquisa bem como a história da cidade, abordar-se-á de forma especial aqueles que dão vida aos espaços e lugares: as pessoas, e aproveita-se para destacar suas reações ao tomar conhecimento da pesquisa antes de aceitar participar dela.

Quando se é pego de surpresa para conceder uma entrevista, muitos nem acreditam! Surpresa e brilho no olhar de quem revela sua vida sofrida de trabalhador e trabalhadora desde a tenra fase da vida chamada infância. Brilho maior se destaca ao relembrar os tempos de outrora, a casa onde vivera, as brincadeiras e toda a alegria de se sentir livre e liberto das obrigações por alguns mágicos instantes. Assim, a pesquisadora e sua equipe de apoio foram recebidos, pelos entrevistados: com solicitude, alegria, mas também certo pesar e nostalgia.

Os entrevistados e colaboradores da pesquisa foram: Luís Evaristo da Silva, 72 anos, nascido em 1944, é feirante há mais de 40 anos e vigia na prefeitura há 8 anos, trabalhou durante a infância na lida da roça para ajudar os pais; Carmelita de Souza Oliveira, 49 anos, nascida no ano de 1967, é feirante há 30 anos, também trabalha desde criança, durante sua infância morou na zona rural e ajudava seus pais com os trabalhos de casa, cuidando dos irmãos mais novos, por vezes na plantação/colheita de cereais como milho; Marinalda Viana de Melo, 41 anos, nascida em 1975, feirante há 5 meses, porém já trabalhou em lojas, também informou que trabalha desde a infância; Erotides Lopes Ferreira, 61 anos, nascida no ano de 1955, é feirante há mais de 30 anos, contou que fez curso de magistério e atuou em sala de aula, hoje é aposentada, como os demais, veio da zona rural e trabalhou durante a infância para ajudar os pais no cuidado dos irmãos mais velhos, assim como na roça da família.

O delinear da pesquisa

Ao longo do texto, fizeram-se alguns apontamentos acerca dos objetivos da pesquisa, sobre os entrevistados, o *lócus*, agora atentar-se-á especialmente ao caminho metodológico percorrido.

Um dos principais objetivos desta pesquisa é conhecer, por meio das memórias, os significados das brincadeiras na infância dos feirantes da feira livre de Tocantinópolis em seu processo de desenvolvimento social. A pesquisa se configura

como um estudo exploratório, de abordagem qualitativa e tem por base a metodologia da História Oral Temática.

Primeiramente, justifica-se a história oral enquanto metodologia porque conforme Alberti (2004, p. 37):

> Privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo.

Nesse sentido ao valorizar o depoimento das pessoas, busca-se entender o universo dos significados, o que coaduna com os preceitos da pesquisa social qualitativa de "aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas" (MINAYO, 1994, p. 22).

Este estudo é exploratório porque permite um planejamento flexível, concedendo uma visão geral do fato e se constitui como primeira etapa de uma pesquisa mais ampla (GIL, 2008). Ainda de acordo com Gil (2002), essas pesquisas envolvem além de levantamento bibliográfico, como o que se fez para fundamentar teoricamente a pesquisa no constante aos termos utilizados como memória, história oral (metodologia), o brincar e a atividade lúdica, envolvem também "entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado" (GIL, 2002, p. 41).

O procedimento utilizado foi a pesquisa de campo que admitiu, de forma flexível, rever alguns objetivos do projeto de pesquisa de acordo com visitas de observação do campo e levantamento de informantes. Acerca da pesquisa de campo, Gil (2002, p. 52) afirma que:

> O estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações do que ocorre no grupo.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada que de acordo com Lüdke (1986, p. 34) "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações". E assim, sendo a entrevista norteada por um roteiro, obteve-se maior liberdade para modificar, acrescentar ou retirar questionamentos conforme a necessidade durante o processo.

Antes da entrevista gravada, mapeou-se o campo com levantamento dos possíveis informantes, marcados local e data das entrevistas, esclarecendo ao participante que deveria assinar termo de consentimento livre e esclarecido, para que se pudesse usar suas ideias acerca do tema, explicou-se do que se tratava a pesquisa, seus objetivos e finalidade, informando que a qualquer momento o entrevistado poderia desistir de participar.

Entre o brincar e a feira: o que revelam as memórias?

Vivencia-se uma época em que o tempo e o espaço para as brincadeiras infantis vêm sendo suprimidos, aos poucos substituídas por outras atividades que agreguem algum tipo de valor social rentável, que apresente um renome social, com propósito externo que não apenas o ato de brincar por brincar (BARROS, 2009) como: aulas de dança, de inglês, natação, esportes, pelo trabalho ou ainda podem ser substituídas por celulares, tablets, para efeito de distração em jogos, aplicativos e mesmo redes sociais.

Com efeito, as atividades citadas acima têm seu valor, atividades físicas como prática de esportes e dança, por exemplo, ajudam no desenvolvimento de habilidades relacionadas a condutas motrizes, à corporeidade, à cultura entre outros aspectos, mas a brincadeira, também tem seu lugar na vida da criança, e é diferente de exercícios porque se trata de um jogo simbólico, em que a criança não apenas se movimenta como também representa.

Observe-se que quando a criança escolhe correr, não realiza essa atividade apenas pelo prazer funcional, mas por um prazer relacional (NEGRINE, 2011), isto é, brincar de correr com seus amigos passa de um mero exercício que daqui a pouco pode progredir para ‘polícia e ladrão’, ‘pega-pega’, ‘pique no alto’, ‘pique-cola’. Como se pode perceber, a criança não está apenas correndo e, ao se pensar nisso, é possível enxergá-la em sua totalidade e complexidade (MORIN, 2007), no sentido de que é um ser dinâmico e que sua relação com o meio não é pautada por uma dualidade em que se excluem as possibilidades: ou é brincadeira ou é atividade séria. A complexidade permite compreender que essas duas premissas não se excluem, se completam e complementam.

As formas de pensar anteriores ao período da história denominado como Romantismo traziam essa representação do brincar como uma atividade oposta a

trabalhar, “caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério” (BROUGÈRE,2010, p. 21), o que acaba por salientar características negativas valorizando mais atividades “sérias” que demonstrem resultados palpáveis.

Antes de prosseguir com a discussão, façamos uma pequena observação sobre a palavra distração referenciada inicialmente, porque muitas pessoas ainda entendem que a ação de brincar é apenas distração, desta forma remonta-se ao pensamento de Locke (*apud* BARROS, 2009), quando afirmava que a relação da criança com o brinquedo era uma atividade que servia de distração e podia ser substituída por outra. Assim questiona-se: será mesmo que a brincadeira pode ser substituída? Ela não pode ter seu espaço na vida das crianças em conjunto com as demais atividades?

No tocante a esse ponto, destaca-se a fala de uma entrevistada quando questionada se as brincadeiras poderiam ser substituídas por outras atividades. Dona Erotides Lopes Ferreira (2016), afirma que “a brincadeira tem seu espaço, outras atividades tem o espaço delas também, [...] a brincadeira é essencial na vida da criança, então não pode deixar ela de lado”. Nesse sentido, verificou-se que a opinião dessa entrevistada pauta-se em um ponto de equilíbrio e assevera que a brincadeira tem sua importância na vida da criança, não pode ser substituída, mas pode ser complementada por outras atividades.

Como mencionado, o termo distração ainda permeia o imaginário das pessoas, por se pensar que o brincar não contribui para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades humanas, remontando uma visão naturalista de homem onde a atividade de brincar era vista desconexa das experiências sociais (BARROS, 2009).

Outra assertiva de dona Erotides L. Ferreira (2016), se refere à brincadeira como essencial para a vida da criança, para ela uma criança que não brinca “não é uma criança completa, falta alguma coisa pra ser uma criança alegre, feliz”.

Nessa fala, a entrevistada corrobora com o que diz Cunha (2007) ao afirmar que brincar é importante porque traz felicidade, nutre a vida interior da criança, incentiva a partilha e, deste modo, é o momento em que a criança é desafiada nas situações lúdicas e exercita suas potencialidades, desenvolve a sociabilidade ao fazer novas amizades, ao respeitar os limites do outro bem como seus direitos, aprende a conviver com as diferenças e normas que o grupo estabelece.

Verificou-se que todos os entrevistados revelaram que brincar teve importância em suas vidas enquanto crianças, bem como contribuiu para formar os cidadãos que hoje são, e de acordo com Barros (2009, p. 100) brincar é uma atividade que

> Contribui para o processo de formação da subjetividade do indivíduo, considerando que somos formados por nossas experiências sociais pelo contato com os objetos da cultura, durante nossa história de vida.

Todavia percebe-se algo comum em suas falas que sempre se referem com certo pesar: o trabalho.

Todos mencionaram que começaram a trabalhar desde a infância, e que brincar era o momento em que podiam ser livres das responsabilidades de casa, do trabalho, da lida diária, das obrigações. Para o senhor Luís Evaristo da Silva (2016), brincar o fazia feliz, o distraía, naquele momento o trabalho deixava de ser a atividade que lhe pesava os ombros como um *tripalium*[140], porque de acordo com ele, lembrar de sua infância é lembrar primeiramente de trabalho, depois que as memórias das brincadeiras surgem ainda um pouco embaçadas.

Contou que sua lembrança de infância é "cortando lenha no mato, carregando pra casa, trabalhando na enxada. Comecei a trabalhar com 8 anos em São Paulo panhando algodão, eu panhava 1 arroba de algodão". Dona Carmelita de Souza Oliveira (2016) declarou algo parecido:

> Minha infância foi muito pesada viu, só de serviço. Eu morava na roça com meus pais, aí lá a gente limpava, a gente colhia arroz, pisava muito arroz no pilão e a gente tinha que capinar quando colhia, aí já passava pra plantar o capim né, depois voltava e ia roçar o mato [...]. Naquele momento em que eu tava brincando, não tava trabalhando, tava divertindo um pouco, meno (pelo menos) esfriando a cabeça do serviço.

Essa mesma entrevistada informou também que tinha dia e horário para brincar: "era no domingo, só no domingo e era de tarde, porque de manhã tinha que lavar roupa, limpar a casa e pisar arroz. E era umas duas horas de brincadeira só". Marinalda Viana de Melo (2016), também apresenta a mesma assertiva quanto ao trabalho e diz que nunca teve muito tempo para brincar porque desde cedo trabalhava, mas que para ela as brincadeiras tiveram um papel importante e ainda ressalta que:

[140]Antigo instrumento de tortura utilizado em países da Europa como Roma, feito de três estacas de madeira bem afiadas. Era também instrumento utilizado por agricultores para bater trigo. Com o passar do tempo, esses termos latinos (*tri*= três e*palum*= pau, madeira, estaca) vieram a dar origem à palavra trabalho.

> Me arrependo porque eu não brinquei foi mais! Quase eu não tive tempo de brincar porque eu trabalhei muito cedo com minha mãe, mas muito importante lembrar que um dia a gente brincou né? Teve um tempo de criança né?

O que se pretende chamar a atenção nessas falas é que o trabalho representou uma sombra na infância dessas pessoas, desde cedo a necessidade de ganhar o pão tornara-se impositiva, forçando-as a adentrar nos "domínios da sociedade, onde os homens lutam pela vida" (HALBWACHS, 1990, p. 42).

Quando dona Erotides (2016) diz que tinha a responsabilidade de cuidar de seus irmãos e de casa porque era a mais velha, ou quando seu Luís Evaristo (2016) revela que trabalhava desde seus 8 anos apanhando algodão e na ocasião em que dona Carmelita (2016) narra sua vida de trabalho na roça, verifica-se que todos tiveram que lidar com situações e experiências não só como uma preparação para a vida adulta, mas, conforme Halbwachs (1990), como a sombra que a sociedade dos adultos projeta sobre a infância. Acerca disso, Halbwachs (1990, p. 42) continua, dizendo que:

> A criança pode ser chamada a tomar sua parte em cuidados e reponsabilidades cujo peso recai de ordinário sobre ombros mais fortes que os seus; e que ela é, pelo menos temporariamente e por uma parte de si mesma, colocada dentro do grupo daqueles que são mais velhos do que ela.

Mesmo ante as sombras do trabalho na infância, os momentos reservados para o brincar, ainda que poucos, eram especiais e, como ressaltaram os entrevistados, eram momentos de felicidade, divertimento e de coisas boas, a luz então tomava conta do espaço antes sem cor.

Ao contar do que brincavam, as lembranças sempre vinham acompanhadas de sorrisos e um suspiro de saudade. A entrevistada Marinalda Viana de Melo (2016), conta alegre que brincava de roda, ciranda, de esconde-esconde, de cai no poço. Lembra que esperava ansiosa pela noite, momento reservado para brincar, onde se reuniam em volta de uma fogueira as crianças, adolescentes e até adultos, porque "lá era no sertão, não tinha energia". Os adultos contavam histórias e relembravam brincadeiras que propunham aos presentes como também brincavam.

Já outra entrevistada, a senhora Erotides Lopes Ferreira (2016), diz que gostava de brincar de boneca, "aquelas bonequinha de pano", com suas colegas da vizinhança e irmãos, fazendo roupinhas e as enfeitando, às vezes a boneca era de outro material, o milho:

> Quando os milho tava botando o cabelin de fora, aquele cabelin loro a gente achava tão bonito e, é... a gente acostumava de pegar as espiguinha né, pra brincar de boneca, pra dizer que era boneca né.

Assim como Marinalda, Erotides L. Ferreira também brincou de roda, lembra-se das cantigas como "Bombaquim, Mavé-Mavé", (Bom Barquinho e Sou pobre de marré marré), brincara de esconder o anel, de casinha à sombra das árvores e também fazia carrinho de latas de sardinha para que seus irmãos brincassem. Carmelita de Souza Oliveira (2016) relatara como brincava com suas primas e irmãs de piquenique aos domingos, ou construindo suas bonecas de pano ou de milho como disse: "criava os brinquedos com a criatividade que conhecia", já que seus pais não podiam comprar bonecas industrializadas; brincava de roda, de esconder o anel, de jogar versos e de correr.

E por último o senhor Luís Evaristo da Silva (2016), após demorar para lembrar, relatou que brincava nos finais de semana na maioria das vezes sozinho porque não tinha com quem brincar, seus irmãos eram mais velhos e as crianças dos vizinhos moravam longe porque era na roça. Apontou que gostava de correr e jogar bola, também de brincar de carrinho que ele mesmo construía de lata de salada.

Destarte observa-se ao longo das entrevistas os dois aspectos do brincar: a luz que está relacionada à felicidade, a alegria, a momentos de despreocupações, divertimento, de sociabilidade, de encontro consigo mesmo, de leveza; e a sombra, que nesse contexto representa as obrigações e responsabilidades do trabalho pesado na roça, na casa limpando e cuidando de outras crianças, responsabilidades que soavam imperativas ao amadurecimento precoce.

Compreende-se que o brincar desempenhou papel significativo na vida dessas pessoas, posto que é um dos meios pelos quais a criança encontra possibilidades de descobrir a si e ao mundo, dentro de seus limites, no processo de socialização e construção de sua afetividade num ambiente de interação com os outros. De acordo com Pinto (2003), a brincadeira, como um treinamento para a vida, cria simbolismos que auxilia a criança a suportar frustrações e a desenvolver atividades que podem levá-la a construir a si no presente e futuro.

Portanto ressalta-se que brincar para a criança corresponde a um trabalho, é uma atividade séria e conforme com Cunha (2007) as situações lúdicas desafiam a

criança e despertam seu pensamento, levam a testar seus limites e possibilidades de acordo com o que permite sua condição atual. E, nesse sentido, nota-se que a brincadeira contribui para o desenvolvimento afetivo auxiliando a administração de conflitos internos tais como perdas, desafios, regras bem como lidar com situações que ainda estejam distantes de sua compreensão como o trabalho.

Considerações

Ao final desse pequeno estudo, com o aporte da História Oral enquanto metodologia de pesquisa, fora possível vislumbrar que as brincadeiras fazem parte da cultura geral enquanto cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010), criação e recriação de quem brinca, recheada de símbolos e significações próprias do jogo. Visualiza-se que o brincar é uma atividade que completa a criança, a faz feliz, a auxilia no enfrentamento de frustrações e sofrimentos e brincando apreende o mundo que a cerca em processos contínuos de ressignificações.

Percebe-se também que muitas crianças não brincam porque precisam trabalhar a carregam sobre os ombros grandes responsabilidades, todavia mesmo que por pouco tempo, arrumam tempo para brincar, distrair-se das obrigações e ser livre. Conforme Friedmann (1998) a brincadeira é uma atividade que integra a vida social das crianças e faz parte de um patrimônio lúdico-cultural, que permite a interação entre sujeitos (criança-criança, adulto-criança) bem como a socialização de formas de comportamento, pensamentos, ensinamentos e valores.

É visível a importância das brincadeiras na vida das crianças, o que pode-se comprovar a partir das memórias dos entrevistados, do modo como se sentiram ao relembrar seus momentos lúdicos, que embora no passado, continuam presentes em suas vidas de modo especial, afinal de contas, todos ainda carregamos uma criança interior que nos permite acreditar que no final do arco-íris existe um tesouro. E reconheçamos, a vida é mais bonita quando é colorida pela imaginação.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.**– 2. Ed. Rev. e Atual. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Os Apinayé:** informações sócio-históricas. In Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.199-219, dez. 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica in: KISHIMOTO, TizukoMorchida (Org.). **O brincar e suas teorias**.–São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. – 4. Ed. – São Paulo: Aquariana, 2007.

CORREIA, Aldenora Alves. **Boa Vista do "Padre João".** Tocantinópolis- Goiás, 1977.

FERREIRA, Erotides Lopes. **Entrevista 4.** [dez. 2016]. Entrevistadora: Rita de Cássia Castro Vidal. Tocantinópolis, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº01 – Setembro 2000. P.17-33.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. Adriana Friedmann [et al]. – 4ª ed. – São Paulo: Edições Sociais, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6ª edição. – São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent León Schaffter. 2. Ed. – São Paulo: Edições Vértices, 1990.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010**. http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/economia.php?lang=&codmun=172120&search=tocantins|tocantinopolis|infogr%E1ficos:-despesas-e-receitas-or%E7ament%E1rias-e-pib acesso em 26/01/2017.

LEAL, Luana Aparecida Matos. **Memória, rememoração e lembrança em Maurice Halbwachs**. Linguasagem (São Paulo), v. 18, p. 1-8, 2012. Disponível em<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/045.pdf>. Acesso em: 05/01/2017.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Marinalda Viana de. **Entrevista 3**. [dez. 2016]. Entrevistadora: Rita de Cássia Castro Vidal. Tocantinópolis, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEGRINE, Airton. Simbolismo e jogo in SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Carmelita de Souza. **Entrevista 2.** [dez. 2016]. Entrevistadora: Rita de Cássia Castro Vidal. Tocantinópolis, 2016.

PINTO, Marly Rondan. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico:** uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

SALES, Aline Pereira; REZENDE, Liviane Tourino; SETTE, Ricardo de Souza. **Negócio feira livre:** um estudo em um município de minas gerais. III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho- EnGPR, João Pessoa- PB, 2011.

SILVA, Luís Evaristo da. **Entrevista 1.** [dez. 2016]. Entrevistadora: Rita de Cássia Castro Vidal. Tocantinópolis, 2016.

A PRÁTICA DO DEVER DE CASA: REFLEXÕES DOS SENTIDOS E APROXIMAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

Gislaine Lopes da Silva[141]- SEMECE-Pedro Afonso - To
gislainearaujo03@outlook.com

Dilsilene Maria Ayres de Santana [142]- UFT/Palmas-To
dilsileneayres@gmail.com

RESUMO: Este artigo pretende refletir acerca de uma prática tão corriqueira no interior das escolas: o dever de casa. Problematiza-se seus sentidos e verifica a relação e aproximação da família e escola mediante as tarefas propostas para casa. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de modo a responder as inquietações que suscitaram a realização desse estudo, cujo nascedouro foi a reflexão da prática pedagógica da própria autora. Conheceu-se as origens da prática do dever de casa no Brasil com a primeira experiência didática e pedagógica no período do Brasil Colônia com os Padres Jesuítas através do *Ratio* studioriom. A prática do dever de casa é considerada como um meio de aproximar a família e escola, porém não é esse seu principal objetivo. As inquietações da prática pedagógica e a realização desse estudo apontam que o dever de casa é um instrumento muito utilizado e pouco questionado por equipe escolar, famílias e

[141] Professora do Ensino Fundamental da SEMECE-Pedro Afonso-To, discente do Curso de Pedagogia ofertado no âmbito do ParFor/MEC/CAPES pela UFT/Campus Palmas.
[142] Docente do quadro de professores efetivos da UFT – Pedagogia/Palmas, orientadora do trabalho.

estudantes. Não é comum a reflexão sobre tal prática e, desse modo, é utilizada de maneira mecânica sem sentidos e propósitos intencionalmente definidos. Conclui-se que dos principais objetivos do dever de casa é ampliar o tempo pedagógico cuja finalidade deve ser a aprendizagem dos estudantes no sentido amplo, contribuindo para o desenvolvimento da independência, autonomia e responsabilidade. Em tese deveria contribuir na formação de um ser humano melhor. O artigo insere-se no Eixo Formação Docente pois resulta de reflexão da própria prática pedagógica da autora na perspectiva do sub-eixo Identidade profissional docente. Ao refletir sobre a prática do dever de casa a autora o faz como resultado de duas condições, quais sejam: a reflexão de sua prática e o aprofundamento nos fundamentos teóricos da educação escolar apreendidos em seu processo de formação permanente no curso de licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Dever de casa. Sentidos do Dever de casa. Família e escola.

Introdução

Este trabalho consiste em um estudo sobre a prática do dever de casa[143] no que se refere aos seus sentidos, propósitos e aproximação família e escola. Justifica-se pela motivação em estudar sobre inquietudes oriundas de minha vida pessoal e profissional no que diz respeito ao dever de casa. Originou-se dos questionamentos às tarefas trazidas para realizar em casa de pessoas próximas a mim e de indagações às inúmeras atividades selecionadas para casa no planejamento coletivo das escolas nas quais atuei e atuo como professora.

Trabalhei na educação infantil durante dois anos e há quatro anos atuo no ensino fundamental como professora. Percebi que as atividades para casa são muitas vezes escolhidas sem critérios claros e reflexões acerca de seus objetivos. Atividades rotineiras, desgastantes, que não dão liberdade ao aluno, seguem um padrão, como por exemplo, cópias de exercícios ou de resumo de textos do livro didático. Parece-me que a ausência de reflexão dos sentidos do dever de casa permite que tal prática torne-se rotineira dentro das escolas e contribui para a ineficácia da mesma.

Minha formação docente em nível médio não contribuiu de modo que eu pudesse, no exercício do magistério, fazer as reflexões ora apresentadas neste trabalho sobre o dever de casa. Quando iniciei o exercício da docência não houve nenhuma discussão a respeito dessa prática e somente agora, após aprofundar teoricamente na graduação em Pedagogia acerca das questões da educação escolar, preocupei-me em

[143] O termo "dever de casa" refere-se às atividades realizadas pelos estudantes fora da sala de aulas, como apresentado ao longo do texto. Nesse texto são sinônimos dever de casa, tarefas de casa e exercício de casa.

questionar sobre a prática do dever de casa, embora ela não tenha sido tomada como objeto de estudo durante o Curso. Esse trabalho é produto da reflexão de minha trajetória de formação e da minha prática pedagógica, logo, resulta do exercício provocado pelo aprofundamento teórico possível ocorrido ao longo da graduação em Pedagogia que tem me inquietado numa revisão permanente de minha prática pedagógica. Até então, desde a época que iniciei minha carreira docente, em nenhum momento foi discutido sobre dever de casa. No geral, ainda povoam nas minhas lembranças orientações recebidas acerca do modo como devia "planejar" as tarefas para casa: as orientações dadas eram de que "se não deu tempo de fazer as atividades na sala manda-as para serem feitas em casa" ou "se as atividades forem difíceis mandem para serem feitas em casa. ".

A formação em serviço não é objeto de estudo neste trabalho, mas gostaria de ressaltar o quanto essa formação é fundamental e permitiu-me ressignificar minha prática pedagógica. O tema dever de casa aparenta ser uma coisa tão pequena a ser investigada que cheguei a ser questionada do porquê de pesquisar sobre tal assunto dentre tantos outros considerados mais relevantes. Diante dessa temática tão apequenada por alguns profissionais da educação, cheguei a ter dúvidas sobre a validade de estudar sobre esse assunto, mas algo continuou a me inquietar sobre tal atividade, e quando iniciei o processo de pesquisa me surpreendi do quanto precisamos pensar e discutir sobre essa prática tão delicada e riquíssima de argumentos. Por fim, quando realizamos, nesse artigo, o exercício de reflexão acerca do dever de casa tomamos em consideração a realidade empírica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora muitas das questões aqui apresentadas estendem-se aos demais níveis e modalidades da Educação Básica e até mesmo a Educação Superior.

O interesse em aprofundar nas leituras sobre o tema levou-me à formulação do seguinte **problema**, sintetizado em questões, que pretendo responder com esse estudo, qual seja: qual é a origem do dever de casa? Quais os sentidos atribuídos ao dever de casa nos estudos sobre o tema? A aproximação das famílias com a escola aparece, de forma recorrente, como finalidade do dever de casa? Para responder ao problema da proposta de pesquisa, esse estudo é orientado pelo seguinte **objetivo geral:** conhecer e refletir acerca da prática do dever de casa como objeto de estudo na literatura em educação escolar. **Em específico, pretende-se:** Conhecer o contexto histórico no Brasil do dever de casa; verificar os sentidos e propósito das atividades escolares estabelecidas

como dever de casa e identificar se há relação e aproximação da família e escola mediante o dever de casa. Desse modo compreender-se-a prática do dever de casa a partir de referências bibliográficas sobre o tema em tela.

Dessa feita, portanto, para a produção desse estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica de literatura científica acessando as bases eletrônicas de dados do Google acadêmico e Scielo- Electronic Library Online a partir dos seguintes descritores: "dever de casa", "sentido do para casa", "relação família-escola". Também foram pesquisadas teses, dissertações e encontrado um livro relacionado ao tema, bem como referências relevantes obtidas de artigos. Os principais textos estudados foram de Bueno (2012), Carvalho (2004), Fernandez et al (2014), Fugimoto (2012), Nogueira (2002), Paulo Freire (1996) e Resende (2008). O levantamento das referências ocorreu na semana de 11 a 16 de julho de 2016 ocasião em que cursávamos a disciplina Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

Alertamos ao leitor que esse estudo não pretende posicionar-se na linha do a favor ou contra o dever de casa ou de apresentar uma pesquisa cuja finalidade seja de oferecer sugestões a professores; mas objetiva, com já afirmado, a conhecer e compreender o contexto histórico do dever de casa e interpretar o conjunto de sentidos que envolvem o preceito de tal prática. É de grande relevância refletir e conhecer sobre a prática do dever de casa para subsidiar informações que poderão contribuir com a progressão do conhecimento e, fundamentalmente, com a eficácia da prática pedagógica.

Os resultados do estudo realizado estão apresentados nesse artigo em três seções. Inicialmente apresenta-se uma breve história da origem do dever de casa, pois é ponto de partida para entender a essência de tal prática. Em seguida, descreve-se o sentido e propósitos das tarefas designadas dever de casa. Seguidamente, verifica se há relação e aproximação da família e escola mediante os deveres de casa nos estudos sobre o tema. Por fim, apresentamos os resultados colhidos na pesquisa bibliográfica no que se refere à prática do dever de casa. As conclusões possíveis são apresentadas nas considerações finais. Parece-nos que o dever de casa é utilizado apenas com a intencionalidade de aproximar família e escola sem um mínimo de reflexão de seus sentidos e propósitos.

I – **Contexto histórico do dever de casa**

Embora a prática do dever de casa encontre-se no interior das escolas sendo considerada como uma atividade de rotina, ela tem um nascedouro, ou seja, uma origem. Nesse sentido, esse primeiro tópico vai apresentar ao leitor a partir de Fujimoto (2012), Resende (2008), Lima (2013), Paula (2000) e Soares (2011) as origens históricas dessa atividade tão comum e corriqueira e que, no geral, as pessoas não refletem sobre, com o objetivo de conhecer seu contexto histórico para que o mesmo seja entendido nos dias atuais.

Segundo Franco (2002 apud Resende 2008, p.386) o dever de casa é considerado como toda atividade pedagógica elaborada e proposta por professores, destinada aos estudantes, fora do período regular de aulas.

Na mesma linha de raciocínio de Franco podemos ver como Souza afirma na citação literal que apresento abaixo:

> A lição de casa tem sua origem desde a época dos jesuítas que através do método Ratio Studiorium, um conjunto de normas que regulamentava o ensino nos colégios jesuítas, adotava a prática de enviar tarefas escolares para fazer em casa. Esta estratégia intitulada de "repetição em casa" designava um período de estudo com a finalidade de exercitar as inteligências das crianças eliminando as dificuldades e favorecendo as aprendizagens futuras. (SOUZA, 2003 apud FUJIMOTO; MARTINS; 2012 p. 06)

Soares (2011 p. 3) na mesma linha de raciocínio de Souza, afirma que o Plano de Estudos da Companhia de Jesus, que estabelecia a conduta dos membros da hierarquia educacional Jesuítica e prescrevia o que os mestres deveriam ensinar, determinando regras a serem aplicadas, já apontava sinais de que algumas atividades escolares deveriam ser feitas fora do período de aula.

Segundo Paula (2000 p. 108) foi apurado no método *Ratio* studioriom que as lições servem além da repetição e memorização, como castigo. Época em que a lição de casa era considerada como punição e parece-nos que tal prática procede até os dias atuais. Prescreve-se que o dever de casa não deve ser considerado como castigo, mas como ampliação do tempo pedagógico e, enquanto tal precisa haver prazer em sua realização. Porém, parece-nos que tal prática está veiculada ao processo de competição e avaliação da aprendizagem. Na época dos Jesuítas "de segunda a sexta-feira, exceto feriados, os alunos deveriam passar uma hora repetindo o que aprenderam em aula. Era preciso reler tudo, e caso identificassem alguma dúvida, eles deveriam levar para o professor explicar na aula seguinte. " (LIMA, 2013 p.10)

O dever para casa também é conhecido como tarefa de casa, uma expressão de origem árabe (*tarik*), que significa "obra ou porção de trabalho que deve ser realizada e cumprida num determinado prazo" (NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Segundo Fujimoto (2012, p. 07) foi a partir da década de 90 que a lição de casa passou a ser incentivada a fazer parte das práticas pedagógicas como uma estratégia que propicia o aprendizado da autonomia e da responsabilidade, enfim uma aprendizagem eficaz.

Portanto, a tarefa de casa faz parte da cultura escolar até os dias atuais e aparenta, com bases em certas experiências, proporcionar a aproximação da família com escola. "A TC é uma questão pertinente à didática. Como tal deveria ser assunto pormenorizadamente discutido nos livros de ensino de didática, entretanto, isso não acontece" (NOGUEIRA, 2002, p. 17). Bem como, parece-nos que não ocorre uma intencionalidade na objetivação da tarefa para casa no interior das atividades pedagógicas da escola. A prática ocorre como uma repetição de prática histórica cuja intencionalidade não é objeto de reflexão dos profissionais da educação e da família. Conclui-se que a tarefa de casa está inserida na construção do currículo escolar e tem seu nascedouro, no Brasil, com a primeira experiência didática e pedagógica que tivemos no período do Brasil Colônia com os Padres Jesuítas. Nos estudos realizados encontramos várias hipóteses do surgimento da prática escolar da tarefa de casa, no entanto não vem ao caso apresentar, neste trabalho, o idealizador da tarefa de casa. Mas, não descartamos a escrita de outro artigo aprofundando a temática.

Contextualizado as origens da atividade pedagógica designada dever de casa no Brasil, passaremos ao segundo tópico para tratar dos sentidos e propósitos das tarefas de casa.

II – **Sentidos e propósitos das tarefas designadas dever de casa**

Conhecida então as origens da tarefa de casa, faz-se necessário compreender os sentidos e propósitos de tal prática a partir da literatura sobre o tema. Embora o dever de casa possua sentidos e propósitos significantes no currículo escolar, parece-nos que ela ainda é tratada, em muitas instituições escolares, sem um mínimo de reflexão acerca dos sentidos de realizar essa prática pedagógica. Nas instituições nas quais atuei nunca houve nenhuma discussão acerca desse tema e, como família, nunca fui convidada a

nenhuma discussão sobre essa prática pedagógica. Nesse sentido, pretende-se nesse tópico apresentar reflexões sobre os sentidos e propósitos do dever de casa segundo Bueno (2012), Carvalho (2004), Nogueira (2002) e Paulo Freire (1996). Convém, no entanto, apresentar propostas de deveres para casa segundo Nogueira, ao elucidar propósitos das tarefas para casa.

O dever de casa possui os mesmos objetivos das tarefas da aula, a diferença está no fato de que as tarefas fora da sala de aula exigem dos estudantes maior independência. Segundo Nogueira, a tarefa de casa se enquadra na escola tradicional: "Na maioria das vezes, ela é realizada de forma mecânica, por obrigação ou necessidade, apenas para cumprir uma exigência escolar, como atividade sem significado para o aluno" (2002, p. 45).

Em outras palavras, Carvalho (2004) destaca que o dever de casa é considerado uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Porém, a própria autora enfatiza que a tarefa de casa justifica-se pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante e desperta o hábito de estudo e pontualidade. Por isso, torna-se imprescindível uma reflexão diária acerca de tal prática para que não se torne apenas uma obrigação do currículo escolar.

Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (1996, p. 24) afirma que a "reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo. " Segundo Freire o ideal é que o educador reflita sobre a sua prática para que não se torne uma rotina sem perspectiva.

Segundo Bueno:

> A função dos deveres de casa é citada a partir de múltiplas interpretações como, promover a aprendizagem, fixar os conteúdos, revisar a aula, desenvolver o hábito de estudo, complementar a aula do dia, envolver a família no trabalho da escola, desenvolver a responsabilidade, entre outros. (BUENO, 2012 p. 94)

O próprio Bueno sentencia que os deveres de casa ainda aparecem, predominantemente, como forma de controle e não como um momento privilegiado de construção do conhecimento. Muitos professores usam os deveres como apoio ao ensino e a aprendizagem, outros com o único intuito de manter as crianças em atividade, de preencher o tempo do estudante. Enquanto prática curricular os deveres escolares

constituem uma tradição escolar e apresentam importância no estreitamento das relações família escola.

Podemos observar a discussão de Bueno na afirmação abaixo apresentada literalmente:

> um planejamento adequado, visando o desenvolvimento da independência e da autonomia do aluno, caso contrário pode tornar-se um momento difícil, de transtorno familiar. É neste momento que a ambiguidade surge: fazer para entregar para a professora ou tornar-se um instrumento para a aprendizagem? (BUENO, 2012, p.6)

Klingberg (apud Nogueira 2002, p. 64) elucida que "entre a hora aula e tarefa de casa não existe divisão de trabalho". E afirma também a esse respeito que a tarefa de casa resume-se em tripla função: preparação, aprofundamento e aprimoramento.

> A preparação refere-se às tarefas prévias que o aluno pode realizar em casa (visando um processo educativo), como por exemplo: Observar o tempo, o pôr- do – sol, sua própria sombra à luz do sol, como fica a natureza após a chuva, o que acontece com o gelo quando é colocado na geladeira ou à sombra de uma árvore, ou ao sol, fazer uma leitura prévia, assistir a um programa de TV, entre outros. (Nogueira, 2002, p. 65)

O aprofundamento refere-se a analisar em casa um assunto já trabalhado em aula, como por exemplo: observar diferenças e semelhanças entre animais, visitar um museu, realizar uma entrevista com um profissional, ler um livro, entre outros. O aprimoramento é dar continuidade ao processo de aprendizagem, ajuda na memorização dos conhecimentos julgados básicos e no exercitar as capacidades e os hábitos. Esses exemplos do livro de Nogueira clareiam os sentidos do para casa.

Desse modo, "o dever de casa pode ser visto como uma necessidade legítima e uma prática desejável, ou como um fardo e uma imposição, dependendo de condições materiais e simbólicas variáveis. " (CARVALHO, 2004, p. 95)

Com base no diálogo com os autores citados, conclui-se que os sentidos e propósitos das tarefas para casa são numerosos e de grande eficácia para não consentir com práticas que parecem ser irreflexíveis. Trata-se de provocar no estudante maior independência, autonomia e responsabilidade; despertar o hábito de leitura e pontualidade; revisar e complementar a aula; envolver a família no trabalho da escola; apoio ao ensino; por fim, trata-se de ampliação do tempo pedagógico cuja finalidade deve ser a aprendizagem dos estudantes no sentido amplo; trata-se de contribuir para a formação cidadã da pessoa desde a mais tenra idade. Desse modo, cabe ao docente,

saber conduzir essa prática para que não se torne corriqueira, sem sentidos e não se alcance um propósito.

Após averiguar os sentidos e propósitos do dever de casa, torna-se considerável verificar em referências bibliográficas se há aproximação da família e escola mediante o dever de casa.

III - Família e escola: relação e aproximação mediada pelo dever de casa

Após o entendimento dos sentidos e propósitos do dever de casa, torna-se relevante averiguar, em referências bibliográficas, se há aproximação entre família e escola por intermédio do dever de casa. Desse modo, pretende-se aludir à Carvalho (2004), Fernandez et. al (2014), Nogueira (2002) e Resende (2008), para versar sobre esse assunto que parece-nos ser tão desvirtuado. A este propósito, compreender melhor a relação da família com o universo escolar no que diz respeito à tarefa de casa.

Carvalho descreve que:

> o dever de casa é uma prática cultural que há muito integra as relações família–escola e a divisão de trabalho educacional entre estas instituições. Pode ser visto como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebido como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; pode ser considerado um componente importante do processo ensino–aprendizagem e do currículo escolar; e pode ser concebido como uma política tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, para além do tempo–espaço escolar, quanto da família, visando estimular o progresso educacional e social dos descendentes. (CARVALHO, 2004 P. 94)

A esse respeito, Carvalho (2004 p. 95) relata que, no que tange tarefas de casa, precisa ser levado em consideração a perspectiva da família, segundo o qual o dever de casa pode ser visto como uma necessidade legítima e uma prática desejável, ou como um fardo e uma imposição, dependendo de condições materiais e simbólicas variáveis. Resende (2008, p. 102) menciona que "enquanto, para algumas famílias esse é um processo tranquilo e até mesmo prazeroso, para outras é vivida com tensões e desgastes." Com base nessas afirmativas presume-se que a eficácia do dever de casa não depende apenas do interesse dos estudantes e apoio familiar, mas indubitavelmente do planejamento e da prática pedagógica, ou seja, do modo como esses exercícios para casa são conduzidos intencionalmente ou não pelo professor.

Segundo Nogueira (2002 p.58), a escola para os dias atuais e futuros, precisa garantir e ampliar espaços para que o aluno seja construtor do saber. Ao persistir na prática retrógada e reprodutivista da aplicação da tarefa de casa, a escola esta compactuando com o fracasso e valorizando mais a memorização do que a criatividade. Resumindo:

> A prática da TC pode ser um dos elementos a ser usados pelo professor para criar no aluno o desejo da busca, do conhecimento, assim como de seu aprofundamento e de sua ampliação, mas para isso é fundamental que o professor tenha segurança sobre o que pretende, sobre que objetivos perseguir com a tarefa de casa. (NOGUEIRA, 2002 P. 62)

Trata-se de não transferir a responsabilidade, de algo que não foi realizado na escola, para as famílias encontrarem soluções em casa. Assimila-se a esse pensamento a fala de Carvalho (2004) quando menciona que a família acaba sendo vitimada pela imposição deste envolvimento com as tarefas escolares por causa da transferência de responsabilidade feita pela escola. Parece-nos que a escola ao propor atividades para casa não levam em consideração às particularidades de cada família, logo, não propícia condições apropriadas de aprendizagens. Portanto, não aproxima as famílias, ao contrário, distancia-as das escolas a medida que imputam a elas reponsabilidades que lhe são estranhas.

> Manifestada por relatos que não necessariamente valorizam a presença física do responsável na escola, a "Participação indireta" pareceu dar indícios de que, mesmo não lidando com as questões mais práticas, como ir à escola para coletar informações sobre o filho ou sentar-se junto com ele para realizar a tarefa escolar, ainda assim ela é considerada uma forma de participação. (FERNANDEZ, et al, 2014 P. 534)

Desse modo, percebe-se que o envolvimento parental não se efetua apenas com a presença física no ambiente escolar, como se pode observar, procede-se por comportamentos de incentivos e estímulos à autonomia do estudante nas realizações dos exercícios para casa. "A tarefa para casa cumpre uma importante função social, uma função comunicativa na relação com a escola e o lar, mediante dita tarefa, os pais se familiarizam com as exigências da escola". (Klingberg apud Nogueira 2002, p. 64)

Ao examinar a prática do dever de casa Resende afirma que:

> foi possível vislumbrar como famílias de diferentes meios sociais dão importância à escolarização de sua prole e parecem se comprometer com ela, mas detêm recursos materiais e simbólicos desiguais para fazer frente às

> exigências desse processo. Constatou- se a diversidade de estratégias escolares de que essas famílias lançam mão. Verificou-se que na prática escolar do dever de casa sintetizam-se dissonâncias e consonâncias entre os modos familiar e escolar de socialização. (RESENDE 2008 p. 395)

O autor destaca que as famílias dão relevância ao ensino escolar de seus filhos e que dependendo da maneira como o dever de casa é conduzido, pode gerar harmonia ou discórdia entre escola e família. Parece-nos que a alegação que os professores fazem quando enfatizam que os pais não acompanham as tarefas de casa, seja por motivo de ignorância sobre o real sentido de tal prática. Resende (2008) em sua pesquisa baseada em entrevistas destaca que a grande maioria de seus entrevistados considera que o acompanhamento ao dever de casa faz parte do papel da família, porém, verificou a desigualdade de condições para este acompanhamento e desigualdade entre ofertas escolares. O autor sentencia que:

> Diante das questões apresentadas, parece evidenciar- se a complexidade escondida sob as práticas aparentemente banais ligadas ao dever de casa. Refletidos nessas práticas, revelam-se distintos processos, distintas lógicas e concepções escolares e familiares, que se entrecruzam de variadas formas e ganham diferentes sentidos em cada contexto educacional específico. Dessa forma, parece justificar-se, do ponto de vista científico, uma mirada mais atenta a esse *espelho* e a suas revelações. (RESENDE 2008 p.396)

Convém, no entanto utilizar critérios para utilização da tarefa de casa (ou não), considerando a idade do estudante, o seu grau de autonomia de leitura e escrita, as condições de realização do dever em casa. Segundo Fernandez et. al (2014 p.534), muitas famílias tem um sentimento aversivo ao dever de casa pelo o fato de não ter tempo para responder às transferências de responsabilidade repassada pela escola.

Tais observações nos permitem deduzir que existe uma relação da família com o universo escolar no que diz respeito à tarefa de casa, independentemente da forma como essa relação acontece. Sucede às vezes por sentar com o filho para explicar a tarefa ou apenas definir combinados referentes ao dever de casa, como por exemplo, estabelecer um local da casa para realização da tarefa, um horário mais calmo do ambiente familiar, entre outros. Enfim, independentemente da presença física da família, há uma relação entre família e escola mediante o dever de casa, seja ela de consonância ou dissonância.

Em vista disso, percebe-se que as concepções de relação entre família e escola muitas vezes são inexatas quando consideram que relação é estabelecida apenas com a presença física. Presume-se que a alegação muitas vezes da não participação familiar na vida escola de seu filho, seja uma das tentativas de transferir a responsabilidade da

escola, suas atribuições, ás famílias dos estudantes. Conjectura-se que o principal objetivos da tarefa de casa não pode ser de maneira alguma aproximar família e escola, embora tal possibilidade seja defendida por profissionais escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo teve como objeto conhecer e refletir acerca da prática do dever de casa, entender seu nascedouro enfatizando sentidos e aproximações da família e escola. Possibilitou-nos uma análise do conjunto de sentidos que envolvem tal prática pedagógica sob o suporte da literatura encontrada em plataformas eletrônicas.

O estudo deste tema nos permitiu conhecer que o dever de casa é algo histórico, e que tanto educadores como estudantes e famílias não refletem sobre essa prática. A lição de casa tem sua origem no período colonial, prática encontrada no método *Ratio Studiorium* (código de ensino da companhia de Jesus que regulava as atividades dos colégios). Essas lições serviam como memorização, castigo e punição. Vimos que passou a ser utilizada para propiciar a autonomia e responsabilidade, porém, o que se percebe mediante o estudo realizado é que, no geral, a comunidade escolar ainda não reparou a importância de ressignificar o papel do dever de casa e ficam presos a modelos de tarefa de casa calcados em paradigmas reprodutivistas e nas práticas pedagógicas tradicionais.

Pudemos explorar os sentidos e propósitos da tarefa de casa, com base nos autores estudados. Tal prática muitas vezes realizada de maneira mecânica sem significados para os discentes e até mesmo para os docentes que talvez não se permitiu questionar sobre essa prática tão corriqueira. Identificamos que os sentidos e propósitos do dever de casa são de provocar no estudante maior independência, autonomia e responsabilidade; despertar o hábito de leitura e pontualidade; revisar e complementar a aula; envolver a família no trabalho da escola; apoiar ao ensino. Resumindo, trata-se de ampliação do tempo pedagógico cuja finalidade deve ser a aprendizagem dos estudantes no sentido amplo; trata-se de contribuir para a formação humana desde a mais tenra idade. Mas, para que contribua com a formação do estudante, torna-se imprescindível que seja repensada quanto aos seus sentidos e propósitos.

O mesmo se passa na relação família e escola através do suposto "intermediador" dever de casa. Infelizmente existe comunidade escolar que considera o

dever de casa apenas como mediador da relação família escola por não se aprofundar no tema. Neste caso, cabe enfatizar que sempre houve uma aproximação entre família e escola, seja ela de maneira direta ou indireta. A comunidade escolar precisa se atentar para as mudanças ocorridas na sociedade e de modo algum empregar o dever de casa apenas como objeto de aproximação da família e escola. Através dos estudos percebemos que existe uma relação entre família e escola mediante o dever de casa, seja ela harmoniosa ou não, porém, a tarefa de casa não pode ser utilizada apenas com esse fim.

O maior desafio desse trabalho foi selecionar os estudos que norteiam ao tema estudado, pois no percurso do estudo sobre esse assunto abriu-se um leque de possibilidade para novas pesquisas, como por exemplo, verificar o dever de casa no projeto político pedagógico e examinar seu processo no contexto internacional, entre outros.

A tarefa de casa como é dada hoje, não se configura como aproximar a família da escola por que esse modelo de tarefa pedagógica se configura como transferência de responsabilidade. Ela poderia potencializar essa aproximação quando a família também se envolvesse. Como por exemplo, acompanhar a visita a um museu ou a uma festa popular para observar algo como tarefa de casa.

Diante das questões apresentadas foi possível conhecer e refletir acerca da prática do dever de casa enfatizando sentidos e aproximações da família e escola. Ficou claramente definido que o dever de casa é uma atividade complexa e que necessita de um olhar minucioso no momento de preparação dessa proposta pedagógica para que a mesma não seja utilizada como transferência de responsabilidade para as famílias, sem uma mínima reflexão de seus sentidos e propósitos. Não é possível conceber a prática da orientação pedagógica e da docência para como dever de casa, qual seja as tarefas que não foi possível realizar em sala ou as tarefas difíceis que o professor não conseguiu ajudar a resolver em sala.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS- ABNT. **NBR 6023:** informação e documentação/ referências/ elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BUENO, Silviane Irulegui. Os deveres de casa e sua função nos anos iniciais do ensino fundamental. **Entre Ver**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 44-51, jul./dez. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 25, p. 94-104 Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, p. 529-536 Setembro/Dezembro de 2014.

FUJIMOTO, Adriana de Oliveira Pereira; MARTINS, Rosmeire Aparecida Zarantonelli. A lição de casa no processo ensino aprendizagem: um estudo de caso em itapevi/sp 2012. **Revista dos discentes** da Faculdade Eça de Queirós. Número 2, P. 01 a 72. 2013.

LIMA, Tais Ramos de. **Dever de casa: os diferentes pontos de vista.** 2013. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2013.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa:** uma violência consentida? São Paulo: Loyola, 2002

PAULA, Flávia Anastácio. **Lições, deveres, tarefas, para casa:** velhas e novas prescrições
para professoras. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas,
SP: 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – coleção leitura.

RESENDE, Tânia de Freitas. **Entre escolas e famílias:** revelações dos deveres de casa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG; p. 385-398. 2008.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Dever de casa, avaliação e organização do trabalho pedagógico.** IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO RELIGIOSO

Tamara Costa da Silva
Discente do curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará
tamara.cost@yahoo.com.br

RESUMO: O Ensino Religioso está presente no currículo dos ciclos iniciais de algumas escolas públicas e particulares. O objetivo deste trabalho é pesquisar como se desenvolve a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso para os anos inicias do ensino fundamental, que são as classes alfabetização. Estabeleci como lócus de investigação turmas do 2º e 3° ano de duas escolas particulares, durante o período de estágio obrigatório da graduação em Ciências da Religião. O trabalho contém pesquisa bibliográfica sobre o tema e os relatos da observação em sala de aula. O professor é responsável pela construção de conhecimentos sobre as diversas culturas e tradições religiosas, buscando desenvolver um ensino inter-religioso com as crianças baseado no diálogo entre as diferentes tradições e no respeito ao semelhante, incluindo-se, necessariamente, as pessoas que não professam qualquer tipo de crença. É importante buscar o aperfeiçoamento da prática pedagógica para um ensino de qualidade. Faz-se necessário utilizar metodologias adequadas, que mudam de acordo com diversos fatores que compreendem a prática pedagógica, a exemplo da idade do aluno, os conhecimentos que ele traz, os recursos materiais da escola, o contexto sociocultural da região, entre outros aspectos, que também devem ser levados em consideração na escolha de atividades de aprendizagem para compor o material didático utilizado durante as aulas.

Palavras Chave: Ensino Religioso; Alfabetização, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do Ensino Religioso no ciclo da alfabetização do ensino fundamental é o tema do meu interesse acadêmico pelo fato de pretender desenvolver minha profissionalização docente junto ao público-alvo da presente pesquisa. Para tanto, estabeleci como questão norteadora ou problema de pesquisa: Como se desenvolve a prática pedagógica do professor do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, estabeleci como lócus de investigação turmas do 2º e 3° ano de duas escolas particulares, durante o período de estágio obrigatório da graduação em Ciências da Religião. O trabalho contém pesquisa bibliográfica sobre o tema e os relatos da observação em sala de aula. Como resposta provisória ao problema identificado, consideramos que a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se pela utilização de metodologias que não favorecem o aprendizado e o diálogo inter-religioso, apregoando valores em vista da formação dos alunos.

O professor do Ensino Religioso é responsável pela construção de conhecimentos sobre as diversas culturas e tradições religiosas, como possibilidade de fazer com que os alunos identifiquem valores que poderão lhes conduzir a um diálogo inter-religioso, incluindo-se, necessariamente, as pessoas que não professam qualquer tipo de crença. Para que isso aconteça de maneira eficaz, faz-se necessário utilizar diferentes

metodologias, que mudam de acordo com diversos fatores que compreendem a prática pedagógica, a exemplo da idade do aluno, seus conhecimentos prévios, os recursos materiais da escola, entre outros aspectos.

Ante ao exposto, argumentamos sobre a necessidade de analisar a prática pedagógica do professor do Ensino Religioso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender suas possibilidades e desafios. Nessa perspectiva, vislumbramos, como possibilidade de construção, no decorrer da presente pesquisa, aspectos como: identificação da tendência ou das tendências predominantes, as principais metodologias utilizadas nas aulas, a relação professor-aluno na prática pedagógica, possibilidade de produção de materiais didáticos e atividades de aprendizagem, que possam aprimorar a prática pedagógica do professor de ensino religioso.

I – ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

O ciclo da alfabetização compreende as classes do 1°,2° e 3°ano do ensino fundamental, os alunos de 6 a 8 anos. A alfabetização é a base da educação, o momento de aprendizagem dos hábitos mais básicos que serão utilizados para a toda a vida, é o período em que a criança aprende a ler, escrever, construir e interpretar textos, contar, o momento em que ela está construindo sua personalidade e se reconhecendo como parte de uma sociedade e das instituições, um período de descoberta e interação com ambiente em que vive.

A família e as instituições educativas têm o papel de proporcionar referências coerentes que lhes permitam integrar-se na cultura e na sociedade. A instituição educativa deve mobilizar mecanismos e estruturas que possibilitem as relaçõess com o ambiente geográfico e urbano, com a cultura, com o comércio, com a empresa e com todos os elementos que possam enriquecer o processo de formação que se realiza no contexto escolar.

As crianças, que estão em processo de aquisição de novos conhecimentos e descoberta de novos ambientes, precisam receber ensinamentos muito claros, e aprender regras para a convivência em sociedade, é importante que os adultos sempre deem bons exemplos, também é necessário um cuidado maior no desenvolvimento da educação, para que ela ocorra em sua integralidade, o educador precisa entender como se

desenvolve a educação infantil, como pensam as crianças e saber como interagir com elas, o trabalho deve ser ativo a fim de estimular experiências e utilizar os recursos necessários nos processos de amadurecimento.

O professor desenvolve uma relação de confiança e amizade com os alunos. Ele é quem os incentiva a fazer mais e melhor. Em turmas de alfabetização os alunos não estão todos no mesmo nível de desenvolvimento, então ele precisa conhecê-los para que possa adequar as atividades, respeitando e utilizando os conhecimentos que a criança traz, que podem contribuir em atividades em grupo, por exemplo, onde uma criança colabora com a outra, trazendo dessa maneira um equilíbrio para o processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula.

Uma maneira de conhecê-las é através das histórias que elas contam, que também são uma forma de desenvolver a oralidade. É importante trazer situações práticas do cotidiano para a aula, como as notícias de jornais, revistas, por exemplo, e dentro desses textos trabalhar os conceitos, os significados de novas palavras. O professor deve fazer o planejamento e ser bem cuidadoso ao definir os conteúdos e atividades que serão trabalhadas, antecipando essas situações e selecionando atividades, sempre lembrando que a alfabetização é um momento de aquisição de códigos, porém isso deve ser contextualizado, de maneira que leve a criança a buscar uma informação.

A cada dia os métodos de ensino vão se modificando com o uso de tecnologias, possibilitando uma aprendizagem mais rápida. Vivemos em uma sociedade motivada pelo interesse, onde os alunos aprendem muito conteúdo fora da escola com as facilidades e rapidez da internet e televisão. O professor deve lidar com esse contexto em que se encontram as crianças, e ao mesmo tempo equilibrar essa realidade com o que é ensinado dentro da sala de aula.

A educação infantil requer ambiente propício, recursos materiais escolares, ambiente preparado para estudos, salas adequadas, livros, etc... Porém, muitas vezes isso depende de outros fatores que não competem ao professor, comprometimento da gestão da escola, o apoio familiar e investimento financeiro. Os professores devem sempre buscar melhores condições que atendam essas necessidades. Criar a fome pelo saber passa por uma série de questões, o educador precisa entendê-las.

1.2 A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

O contexto da vida familiar e escolar são os meios onde a criança deve ter experiências de descoberta através do meio físico e das interações pessoais, para que o processo de desenvolvimento avance de maneira adequada. É necessário proporcionar um meio rico e estimulante, que ofereça um âmbito adequado para a aquisição de uma segurança, para que a criança possa formar uma autoconceito e desenvolver sua personalidade. O educador deve orientar o estabelecimento de um autoconceito positivo. A valorização adequada e equilibrada do "eu" físico por parte do educador para formar as crianças é de grande importância, a fim de capacitá-las para assumir sua própria existência diferencial.

Em relação as teorias de desenvolvimento cognitivo podemos contrastar as posturas de dois autores no que se refere às relações entre desenvolvimento e aprendizagem: para Piaget o desenvolvimento precede a aprendizagem, então é necessário conhecer os níveis de aprendizagem alcançados pelas crianças para saber o que serão capazes de fazer. Com isso, situa-se na linha de posturas maturacionistas, que mantem uma atitude de espera em relação às possibilidades de aprendizagens. Para Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, despertando processos evolutivos que não poderiam ser efetivados de outra maneira. O professor vai ajudar a criança no processo de desenvolvimento. A postura é uma postura de intervenção. Considera-se que uma proposta adequada pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Podemos perceber que desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados. O nível de desenvolvimento favorece a aquisição de determinadas aprendizagens, mas uma adequada influência ambiental potencializa as possibilidades de desenvolvimento maturativo do sujeito. (MEDRANO,2004.p.40)

O professor deve investigar o tipo de metodologia necessária para a aquisição das aprendizagens básicas, preparar a situação que vai oferecer à criança a oportunidade de descobrir os conteúdos e realizar a aprendizagem em um ambiente lúdico.

A socialização envolve o diálogo entre o indivíduo e a sociedade, assim se desenvolvem o ser social e individual do homem. Viver em grupo, aceitar normas de convivência e assumir determinados papéis, essa realidade deve ser vivida como algo necessário às possibilidades de realização pessoal e social de todos os membros do grupo, para que ocorra uma adequada adaptação social. A criança deve atenuar sua diferença individual

para poder integrar-se à coletividade e ao mesmo tempo potencializar sua diferenciação para proporcionar sua contribuição peculiar e exclusiva ao andamento do grupo.

A família é o primeiro ambiente de interação pessoal. A forma como ela responde às necessidades de afeto marcará a maneira como a criança se integrará ao grupo. A escola é outro agente de socialização nela a criança realiza uma série de aquisições sociais, como aumento da participação de atividades em grupo e diversificação do tipo de contatos sociais. Ela oportuniza a interação com os iguais, aprende técnicas eficazes de vida em grupo para estabelecer e satisfazer motivos sociais, estabelecer ou modificar opiniões.

As crianças passam parte do tempo se preenchendo pela cultura da mídia, através da televisão, jogos e internet. Ao mesmo tempo as cobranças e exigências da escola aumentam pela intensificação de exercícios e atividades complementares, como cursos e esportes. A socialização muitas vezes e vista como um obstáculo a aprendizagem e por isso originam-se regulamentos e proibições nesse sentido. Porém este aspecto também pode ser entendido como aliado, pois a escola é um lugar onde se estabelecem relações afetivas e igualitárias, e as crianças não desejam perder esses vínculos. Deve-se levar em conta essa vontade que move as crianças para a escola, para além das obrigações impostas pelos pais e das cobranças dos adultos. (CORDEIRO,2010.p84)

O clima afetivo da escola deve ser sereno, tranquilo e de aceitação, para o desenvolvimento de uma personalidade saudável. Trazer a oportunidade da convivência com os demais, conhecer as alegrias e tristezas e compartilhá-las. Os sentimentos são vivências afetivas mais estáveis e duradouras que as emoções, ele é diferenciado e intencional. Existem sentimentos ligados ao "eu", como vaidade, orgulho, e sentimentos dirigidos a um objeto, que pode ser relativo a pessoas ou a valores. Deve-se formar a criança também para suportar os efeitos das emoções desagradáveis e situações de frustração, sem que isso torne-se um problema excessivo para elas.

Durante a interação entre iguais podem surgir a agressividades. Nos meninos aparece maior número de brigas do tipo físico e nas meninas de tipo verbal. A intervenção do adulto modifica o desenvolvimento das brigas infantis. O fator socioeconômico também marca diferenças comportamentais. Algumas crianças manifestam maior agressividade por causa do meio familiar ou porque passam mais tempo na rua com outras crianças. As relações sociais são marcadas pelo conflito. O ser humano pode ter vários estados

emocionais dependo do ambiente que está inserido, na contradição do vínculo afetivo, o vínculo "eu-outro" também deve ser buscado. O professor também sente emoção como qualquer pessoa, pois sentimentos, emoções e afetos orientam a mediação em sala de aula para uma aprendizagem mais efetiva.

> Nessa perspectiva, os sentimentos, as emoções e afetos levam as pessoas a se conhecerem e a se compreenderem melhor a si mesmas e as pessoas com quem interagem no dia-a-dia porque é fundamental que o professor ensine a somar, a se apropriar da escrita, mas é também importante que o aluno se conheça e conheça os colegas e por extensão tenham melhor formação para lidar com o conflito e situações adversas do seu cotidiano. (CASTRO**,** 2008p.18)

Na teoria sobre as emoções de Henry Wallon, ele defende que existe uma relação complementar entre afetividade e inteligência. A criança leva para a escola os conhecimentos construídos na relação familiar e os conteúdos da vida afetiva. Esses aspectos interagem sobre a atividade do conhecimento. A aprendizagem ocorre na interação do professor com o aluno, por meio do que é falado, entendido, transmitido e captado pelo olhar, o modo como acolhe, escuta, observa e percebe os seus alunos.

O que vem a ser visto como dificuldades de aprendizagens muitas vezes é nada mais que um sistema de ensino e as estruturas sociais que não colaboram para a melhor formação dos alunos, pois sem isso o aluno nem se enxerga como peça na sociedade ou mesmo com ser atuante. Ele apenas se verá como um indivíduo dotado de responsabilidades e deveres que deve atender por ser obrigado, e isso dificultará seu aprendizado. O professor tem que deixar claro que o aluno tem o dever de participar e se enxergar como peça atuante deste meio de aprendizado. O aluno é um ser transitório, ela vai da situação de paciente para agente, que conquista a sua autonomia através da aquisição de modos de pensar e se relacionar com a sociedade. (CORDEIRO,2010.p.96)

1.3 O ENSINO RELIGIOSO PARA OS ANOS INICIAIS

O ensino religioso traz diversos saberes produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas. É o estudo de conhecimentos religiosos a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos, visa a formação de

cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso. Combatendo preconceitos e assegurando a liberdade religiosa, o ensino é baseado no diálogo e na apropriação e ressignificação dos saberes. Os conhecimentos religiosos explicam como as pessoas interpretam os acontecimentos da vida, suas atitudes, referencias para realizar escolhas e dar sentido à vida. O Ensino Religioso está ligado ao comportamento e que orientação da ética humana. Está garantido na constituição Federal, em 1987/1988 que diz:

> O Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do ser humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas. Quer cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.

O fenômeno religioso é reconhecido a partir da história e da antropologia cultural. O Ensino Religioso não pretende ser nenhuma experiência de fé, mas precisa manter-se sob o fundamento do conhecimento. Tem o objetivo de ajudar o aluno a se posicionar e a se relacionar da melhor forma possível com as novas realidades que o cercam.

Espera-se que o profissional perante seus alunos, permaneça apto para escutar e manter um diálogo facilitador. Que tenha entendimento para lidar com as diversas tradições religiosas, mantendo assim o respeito às diferenças e lidando com preconceitos. Ser professor do Ensino Religioso é conhecer o aluno, embarcar em seus conhecimentos de mundo e dividir experiências com ele, ensiná-lo a compreender o meio onde vive e se reconhecer na sociedade, valorizando-o como cidadão, não apenas como receptor de conhecimento, esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade. É ajudar a construir um aluno capaz de interagir na sociedade através da flexibilidade, criatividade, estimulando a criança a ser mais questionadora para analisar as situações e adquirir liberdade para se expressar.

É importante compreender o ser humano em seus aspectos biopsicossociais, é papel da escola incentivar os alunos e garantir o bem-estar emocional e social deles. O professor de Ensino Religioso Escolar trabalha com essas questões, ele focaliza a diversidade cultural e a busca do dialogo crítico e respeitoso entre os diferentes. A religião é um conjunto de sentimentos, atos e experiências do indivíduo em sua subjetividade, ela está

presente na vida das pessoas desde os primeiros anos de vida. A afetividade faz parte desse trabalho em sala de aula. O professor pode posicionar-se diante dos problemas emocionais e das dificuldades afetivas dos seus alunos, ou de seus colegas de profissão. (CASTRO,2008.p.25)

1.4 O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante de uma infinidade de opções de ambientes e estímulos externos consequentes do desenvolvimento da humanidade atual, cabe aos adultos escolherem a qualidade do ambiente e as atitudes dignas de serem imitadas pelas crianças. A solução está na real compreensão fisiológica e psicológica do desenvolvimento da criança, e a partir dessa compreensão profunda, temos a tarefa, como adultos responsáveis pela formação da criança, proporcionar o ambiente e situações propícias para o seu desenvolvimento durante esse período em que ela depende tanto de nossas decisões sensatas.

Para os alunos, o professor é visto como um modelo a ser seguido, um exemplo, as palavras desse professor podem influenciar o comportamento de seus alunos. Por isso deve-se ter muita cautela e preocupação com o que é ensinado e compreendido pelos alunos durante as aulas. A preocupação deve ser dobrada quando o tema trata de mudanças, pois elas sempre serão acompanhadas de resistências.

Outro ponto importante é que o professor deve educar para valorizar o aluno como ente da sociedade e não como receptor mecânico de conhecimento. A autonomia é importante na construção de um cidadão, deve-se estimular flexibilidade e criatividade, tornando a criança mais questionadora para analisar as situações e adquirir liberdade para se expressar. É importante desenvolver o diálogo com as crianças, para que isso ocorra é necessário ter uma linguagem clara e simples. Interagir com eles durante a contação de histórias por exemplo, ou durantes as brincadeiras feitas durante as aulas, sempre fazendo uso da autoridade para não perder o controle da turma e dar espaço para a desorganização. A docência requer criatividade e desenvolvimento da capacidade de elaborar aulas, o que vai melhorando com a prática.

Em relação à pratica pedagógica, essas são algumas tarefas do professor de ensino religioso:

- Trabalhar adequadamente as diferentes religiões para que os alunos recebam como cultura, sem se ofender;

- Mostrar os principais valores éticos e morais, presentes nas tradições religiosas, e sua importância na formação do cidadão;

- Adaptar atividades a diferentes contextos, servindo de suporte técnico e prático para os alunos;

- Fazer os alunos compreenderem o pluralismo e a diversidade cultural, percebendo que somos diferentes e ao mesmo tempo iguais;

- Articular os conteúdos do ensino religioso com os conteúdos das outras áreas de conhecimento.

As aulas devem ser percebidas pelos alunos como um momento divertido e interessante, onde além de aprenderem o conteúdo eles também podem desenvolver atividades de artes, utilizar sua criatividade, participar de brincadeiras e jogos.

É necessário acrescentar à proposta de ensino o que é característico de cada região ou comunidade. Caberá ao professor essa interpretação e adaptação do conteúdo. Através da estratégia da contação de histórias, por exemplo, podemos encaixar no programa as lendas amazônicas, para explicar Mito - Narrativas mitológicas, ou Nomes, sentidos e significados atribuídos às divindades, percebendo ateísmo e agnósticos.

A contação de histórias é uma prática muito antiga dos ancestrais, que pertenciam à tradição oral. É uma estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança. Sua prática exige conhecimento, recursos, técnicas orais e corporais, e bom senso para a escolha da narrativa mais adequada para faixa etária. É uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. Também facilita a aquisição de novos conhecimentos sobre animais, sobre plantas, sobre a natureza, ciências e artes. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, facilitam o aprendizado, trabalham o senso crítico, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. As imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias. Agora nós não somente ouvimos e lemos histórias, mas assistimos à sua representação áudio-visual. O livro de imagens é outro recurso da contação de histórias, sendo que este nos traz

histórias narradas por meio de imagens não utilizando o texto verbal, uma forma de literatura infantil pouco explorada.

As lendas Amazônicas evidenciam aspectos culturais, religiosos, sociais e os inúmeros elementos da sua biodiversidade. Para o Ensino Religioso, elas se apresentam como uma alternativa para fazer o aluno compreender o fenômeno religioso no contexto em que ele está inserido. Levando-o a conhecer a si mesmo e respeitar identidade religiosa do seu semelhante. A Amazônia possui um vasto repertório de lendas. As lendas são narrativas de fatos históricos deformados pela imaginação popular ou pela invenção poética. Uma história que retrata acontecimentos geralmente fantasiosos que se passaram em certo tempo e lugar, com pessoas, animais, seres sobrenaturais ou mitos. Podem ser utilizadas para explicar crenças e práticas populares dessa região.

Diversas propostas de atividades podem ser utilizadas pelo professor para um ensino laico. Ao trabalhar religiões de matriz africana, por exemplo, utilizar de uma forma bem didática, buscando assim esclarecer e reverter alguns preconceitos advindos ao longo do tempo através da cultura europeia. O conteúdo da disciplina Ensino Religioso também abrange outras disciplinas das ciências humanas, como história, sociologia, filosofia e afins, permitindo assim, trabalhar com a interdisciplinaridade e com os conteúdos transversais, como ecologia por exemplo.

II – RELATOS DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ESCOLA 1

2° ANO

A pesquisa de campo foi realizada em turmas de 2° ano. A aula do Ensino Religioso tem duração de 45 minutos. Em uma manhã a professora entra em 4 turmas. A professora dá bom dia aos alunos carinhosamente: “Bom dia meus amores” fala sorridente, então explica alguma atividade que eles irão desenvolver naquele dia ou algum vídeo que será exibido, e logo pede a ajuda deles para organizar a sala de aula. Ela arruma o que estiver fora do lugar, coloca as mesas nas filas e ao mesmo tempo conversa com os alunos, eles sempre querem mostrar alguma atividade que terminaram

no livro ou algum objeto novo, um menino mostrou um chaveiro de metal em forma de bíblia dentro de uma caixa, outros alguns muiraquitãs, outros alunos costumam mostrar miniaturas de personagens de desenho que eles gostam. Depois de tudo arrumado a professora inicia a aula anotando no quadro as páginas do livro que eles deverão abrir. Ela fala com uma voz bem alta para que todos da turma voltem a atenção ao que será ensinado, assim a sala fica silenciosa e qualquer movimentação que atrapalhe a aula, logo aparece e fica mais fácil de ser controlada. A professora inicia a leitura do texto que não é muito grande, essa leitura é carregada de expressão e entonação, o que ajuda a despertar o interesse dos alunos. O tema ensinado no bimestre foi tradição indígena, e nos exercícios do livro trabalha-se também o diálogo inter-religioso, alguns exemplos de religiões que apareceram foram o candomblé, xintoísmo, algumas festas, como a páscoa judaica, festa junina, fim do ramadã. O livro didático é de caráter fenomenológico e a editora é do próprio colégio. Durante a leitura do texto a professora pede que os alunos utilizem o marca-texto para grifar as palavras mais importantes, depois espera um tempo para os alunos resolverem os exercícios e então anota as repostas no quadro fazendo os seus comentários. É importante lembrar que os alunos fazem a leitura do texto e respondem as questões em casa, pois a professora sempre anota no quadro as páginas que serão utilizadas na próxima semana, e eles anotam na agenda. Terminando o trabalho com o livro, é hora do vídeo, que contava as lendas indígenas, em formato de desenho ou encenação com atores famosos, as lendas exibidas são do Uirapuru, da vitória régia, mito do dia e da noite, cobra grande, esses vídeos a professora encontra na internet. Em uma das atividades do livro que tinha uma história em quadrinhos, a professora perguntou quais alunos gostariam de fazer a encenação para a turma, e as crianças gostaram muito. É importante lembrar que nem sempre as atividades da aula desenvolvem-se em uma ordem certa, pois cada turma tem características diferentes, por isso nem sempre é possível conduzir a aula da mesma maneira. Muitas vezes a professora trabalha o mesmo conteúdo de outras formas, como por exemplo no lugar do vídeo de lendas cantar junto com eles uma canção que tenha a ver com o tema, eles até fazem uma rodinha de dança. A prática pedagógica trabalha o diálogo inter-religioso, e utiliza metodologias apropriadas para a idade das crianças sem tirar o foco do conhecimento que está sendo ensinado.

Durante o tempo de observação percebi que os alunos fazem atividades de colorir, e não fazem recortes que tomem muito tempo da aula ou pinturas com tintas, atividades que possam deixá-los livres pela sala ou que causem uma desorganização no ambiente, pois

o tempo da aula é curto, porém eles fazem essas atividades em outros trabalhos, como de educação geral por exemplo. A ausência de celulares na hora aula ou cartas de joguinhos, revistas, livros que não tenham a ver com as matérias que estão sendo ensinadas também são pontos positivos das turmas. Na sala de aula tem joguinhos educativos à disposição, livros, uma caixa com gibis, cartazes produzidos pelas professoras para ensinar um tema, um deles ensinava a contar até cem, outro de calendário com aniversários do mês. E outros produzidos pelos próprios alunos, um para expor os desenhos da turma, outro com convites de festas de aniversários, casamentos e outros para que eles aprendam sobre aquele gênero de texto. Essas atividades remetem à vida cotidiana, e ajudam a ensinar o conteúdo de uma forma que faça sentido para eles, pois o conhecimento está sendo utilizado em situações práticas, ele não está distante da realidade.

Em todas as turmas o clima entre os alunos é de paz, eles são amigos e se respeitam, não presenciei brigas entre as crianças, apenas situações onde a professora chama atenção de alguns alunos que saem para beber água sem pedir ou que ficam andando pela sala ou conversando na hora da aula. Porém se o professor se ausenta logo o ambiente torna-se barulhento.

A convivência com as crianças nos mostra o que elas precisam aprender, por exemplo, durante as atividades, em uma das pinturas de objetos com cores específicas, um instrumento musical indígena que deveria ser pintado de marrom somente um menino pintava de azul, porque não havia compreendido. Outra situação, foi a de duas alunas que estavam destruindo um lápis de cor, pois a dona do lápis tinha outros iguais. O professor deve sempre estar conscientizando os alunos quando se deparar com essas situações.

A participação das crianças nas discussões é frequente, a professora sempre valoriza a opinião deles e ouve o que eles têm a dizer. Quando são interrogados sobre qual a tradição religiosa que pertencem eles ficam um tempo pensando e procuram saber qual é o nome da religião que frequentam com algum familiar que pode ser o avô, ou irmão mais velho, tio, etc. Nas turmas de 2° ano tem alunos de religiões cristãs, judaica, e até uma aluna que se declara daimista, que é um novo movimento religioso. Em uma aula, uma aluna estava com um chaveiro que havia ganhado em uma festa de aniversário, ela pedia que o coleguinha escolhesse um número relacionado a uma palavra que estava escrita em cada medalha do chaveiro, que poderia ser vida, sorte, amor, fé e outras, e

então ela brincava de prever o futuro deles, quantos filhos eles iriam ter, onde iriam morar, etc.

A professora também ajuda nos eventos da escola e ensaia coreografias com os alunos na quadra para apresentar em datas comemorativas. Na festa junina o tema era "Bumba Meu Boi", e uma das atividades dos alunos foi pintar e cortar uma máscara para esse dia. Na hora da saída os alunos aguardam um tempo os pais dentro da sala, a professora acaba tendo um contato com os pais ou parentes deles, que sempre falam como os alunos estão em casa e em outras atividades fora da escola, também perguntam sobre o comportamento deles em sala ou outros compromissos. Nessa fase os alunos demoram para arrumar os seus pertences, muitas vezes acabam esquecendo na sala de aula livros, a lancheira e trabalhos, a professora deve estar sempre alertando, muitas vezes eles pedem ajuda para vestir ou dobrar um casaco, arrumar a mochila, etc.

A escola é confessional e dentro de algumas salas de aula foi possível observar algum elemento religioso, como uma pintura da santa ceia, na outra, alguns cartazes de santos atrás da porta e um altarzinho com uma imagem de Nossa Senhora de Nazaré, algumas flores e um livrinho com várias orações para diversos momentos da vida. Porém como já foi dito anteriormente o ensino é inter-religioso. Alguns pais de alunos reclamaram dos filhos estudarem as religiões de matriz africana, porém a escola não concordou e manteve o ensino.

Conversando com a professora, que é formada em Ciências da Religião e faz especialização em Teologia, ela falou o quanto foi bom estudar várias disciplinas diferentes como filosofia, psicologia, história. Ela ressalta o quanto é importante os professores ensinarem sobretudo o respeito ao ser humano, pois se nós conseguirmos compreender que devemos respeitar "a pessoa" respeitaremos também sua religião, evitando dessa forma o conflito.

ESCOLA 2

Em turmas do 2° e 3° ano as aulas são ministradas por duas professoras licenciadas em Pedagogia, que fazem revezamento aproximadamente a cada dois dias. Em turmas que acolhem alunos autistas, alunos com déficit de atenção, ou outros casos particulares, esses devem ser acompanhados por estagiárias. As professoras mostraram-se muito prestativas, explicando as características das turmas, ajudando a desenvolver os temas, ensinando como dar uma aula, e explicando a metodologia da escola e do livro didático.

Durante as aulas, elas resolvem os exercícios do livro juntamente com os alunos. Tudo o que foi feito no dia é anotado na agenda deles, atividades para fazer em casa e avisos para os pais. Para o ensino religioso, as aulas são ministradas a cada semana. Em todas elas a professora deve utilizar o livro didático e a Bíblia, porém muitos alunos esquecem de levá-la. A escola não é confessional, porém, o Ensino Religioso é baseado em valores cristãos.

2° ANO

Na turma de 2° ano, o ensino desenvolve-se sem muitos problemas de comportamento. As crianças são muito concentradas nas historinhas e muito obedientes. A professora quando fala a elas, deixa tudo muito claro, tem um tom de voz alto e trata-os muito bem. Ela lê a historinha e depois resolve as atividades do livro com eles. Essas atividades consistem em desenho, pintura, recortes e questões de responder. Cada capítulo do livro traz uma história bíblica, cada unidade é suficiente para um bimestre. Nessa fase as crianças também solicitam mais ajuda para resolver os exercícios do que os alunos do 3° ano, o professor precisa dar atenção para a turma inteira, sem se prender em apenas uma criança, quando a professora responde a dúvida de um aluno ela fala para para toda a turma. As crianças se expressam muito através dos desenhos, por exemplo, na hora de desenhar a família uma das crianças desenhou o seu tio no hospital e os outros familiares bem pequenos na folha. A professora sempre recolhe os desenhos e entrega para os pais. Em relação à utilização dos recursos didáticos, senti falta da apresentação de vídeos, músicas e jogos. As questões que não foram resolvidas na aula por causa do tempo, ficam para a casa. Geralmente a turma lê mais de um capítulo do livro por aula.

Depois do intervalo os alunos voltam agitados demora um tempo até conseguir acalmá-los. Houve uma situação onde dois alunos de salas diferentes voltaram do intervalo para dentro da sala de aula brigando, e a professora teve que intervir. Aconteceu também uma desavença entre dois alunos que estavam fazendo os exercícios do livro juntos. Durante o tempo de observação, houve dois casos de desentendimentos entre os alunos, porém o clima entre a turma é de amizade e paz. Um dia diferente e bem alegre foi a comemoração do aniversário de uma das alunas, todos ficaram bem felizes com a festinha.

Outra atividade desenvolvida, foi na quadra da escola, uma palestra sobre combate à zica e chicungunha, cada professora ficou encarregada de fazer um cartaz para alguns alunos da sua turma apresentarem. Como nessas apresentações, as turmas se unem, é bem trabalhoso organizar os alunos na quadra, fazer com que eles fiquem parados e façam silêncio. O trabalho da professora acaba sendo bastante exaustivo pois além de dar aulas, ela faz anotações nas agendas de todas as crianças ou cola avisos, corrige exercícios do livro na hora do intervalo, desce para trazer a turma para a sala, e ainda leva materiais da escola para fazer trabalhos de recorte e colagens em casa para datas comemorativas ou eventos da escola, elas também elaboram provas, fazem a relação de notas, participam de reuniões com a coordenação pedagógica e com os pais dos alunos. Por isso, a professora sempre procura ensinar as crianças a arrumarem as suas próprias coisas, vestir-se, ir ao banheiro sozinhas, etc.

3° ANO

A professora inicia a aula fazendo a leitura da história que está no livro e explica sobre o tema proposto fomentando um diálogo com a turma e associando o tema a situações práticas vivenciadas por eles, posteriormente ela resolve os exercícios com eles anotando as repostas no quadro, algumas respostas necessitam ser encontradas na Bíblia. Em todas as aulas a professora utiliza o livro didático e a Bíblia. Na sala de aula existem alunos de família evangélica, uma aluna que os pais são pastores, tem alunos católicos, da igreja Adventista do Sétimo Dia, e alunos que não tem uma religião.

Em relação ao comportamento das crianças, durante o período de observação das turmas do 2° e 3° ano é perceptível que os alunos do 3° ano são os mais dispersos na sala de aula, com maior dificuldade de concentração e falta de interesse no assunto em questão, muitas conversas paralelas enquanto o conteúdo estava sendo explicado, ou estavam terminando outras atividades referentes a outras disciplinas, entretanto esses alunos são muito empenhados nos exercícios e trabalhos que são solicitados. Algumas estratégias utilizadas pela professora do 3° ano ajudavam a amenizar problemas de comportamento, uma delas era anotar no quadro os nomes dos alunos mais agitados que estivessem atrapalhando a aula, receber a visita de uma inspetora para dialogar com os alunos sobre

o comportamento da turma, dar um acompanhamento especial aos dois alunos com déficit de atenção, pois alguns são hiperativos, antes esses ocupavam as últimas cadeiras e posteriormente foram posicionados próximo da mesa da professora. Como existiam muitas brigas entre os alunos fizemos uma brincadeira com balões para falar sobre a amizade, porém eles se desentendiam até mesmo durante a brincadeira. Por isso é necessário tentar prever todas a situações e possíveis problemas na aplicação de dinâmicas.

Na escola, cada mês possui um tema baseado em valores que norteiam as atividades. O "respeito" era o valor que deveria ser trabalhado no mês de novembro. Dentro desse tema, que foi sugerido pela professora, elaboramos um projeto didático, com subtemas e que estão relacionados à falta de respeito. Procuramos abordar esse tema através de situações práticas vivenciadas pelos alunos, e os subtemas foram elaborados de acordo com as necessidades da turma. Inicialmente a proposta seria criar também um subtema que tratasse do diálogo inter-religioso, o respeito entre religiões, porém a professora achou inviável, pois os alunos nunca tiveram aulas sobre outras religiões. A turma precisava discutir temas sobre comportamento, pois havia brigas entre os colegas de classe e até mesmo preconceito com uma aluna negra, então o projeto didático para o 3° ano trabalhava o respeito dentro de situações do cotidiano deles, como bullying na escola, na internet através das redes sociais, a falta de respeito em casa com a família. Como eles levavam para a sala de aula muitos materiais de personalidades da mídia teen, atrizes e cantores que gostavam, livros, revistas e outros, a ideia era que eles pudessem também relacionar isso com os assuntos que foram propostos.

Delimitamos objetivos para projeto, levar os alunos a identificarem situações em que a falta de respeito poderia ganhar espaço, possibilitar uma reflexão sobre as consequências que essa atitude traz para as relações sociais, refletir sobre como devem agir diante dessas situações valorizando o respeito mútuo no cotidiano. Elaboramos questões norteadoras, são elas: "Como identificar situações onde a falta de respeito pode ganhar espaço? Quais as consequências? Como devemos agir para desenvolver o respeito mútuo nas relações? ". O projeto foi desenvolvido em duas aulas. Na primeira aula, houve uma exposição sobre o tema e uma breve explicação sobre os subtemas. Formamos grupos para pesquisar sobre situações práticas. É muito comum a crianças formarem os grupos por amizades, porém para esse trabalho propusemos subtemas e orientamos que elas escolhessem qual deles gostariam de pesquisar, o que pode

acontecer nessa divisão é a maioria dos alunos se interessarem por um mesmo tema, porém os grupos ficaram equilibrados. Na segunda aula houve uma breve apresentação dos alunos, das pesquisas e materiais trazidos através da confecção de cartazes com o conteúdo dessas pesquisas, que ficaram expostos na sala. A forma de avaliar os alunos foi através das pesquisas dos conteúdos e materiais que foram trazidos, participação deles nos debates, e pela capacidade de explicar da sua maneira sobre o tema proposto

III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira escola a professora tem a formação necessária, ela não se prende apenas no livro didático, mas leva outros tipos de materiais como vídeos, músicas, recortes e outros que enriquecem as aulas, sempre dando o sentido as atividades, de modo que os alunos não fazem por fazer ou por obrigação, mas realmente aprendem o que está sendo ensinado, pois eles mesmos querem explicar com as suas próprias palavras. O ambiente é propício para que a professora desenvolva essa prática pedagógica, a escola é confessional, porem adotou um ensino inter-religioso, utiliza recursos didáticos que favorecem a aprendizagem e podemos observar mais variações de atividades de aprendizagem próprias das classes de alfabetização.

Na segunda escola, o Ensino Religioso acaba apregoando valores próprios do professor ou da instituição, mesmo esta não sendo confessional. As aulas são baseadas no livro didático, as atividades do livro são adequadas, e as professoras sabem muito bem como fomentar uma discussão de um determinado tema com os alunos, levando-os a questionamentos, reflexão e participação nas aulas.

Consideramos assim, que o professor do Ensino Religioso é responsável pela construção de conhecimentos sobre as diversas culturas e tradições religiosas, buscando desenvolver um ensino inter-religioso com as crianças, baseado no diálogo entre as diferentes tradições e no respeito ao semelhante, incluindo-se, necessariamente, as pessoas que não professam qualquer tipo de crença.

É importante buscar o aperfeiçoamento da prática pedagógica para um ensino de qualidade. Faz-se necessário utilizar metodologias adequadas, que mudam de acordo com diversos fatores que compreendem a prática pedagógica, a exemplo da idade do aluno, os conhecimentos que ele traz, os recursos materiais da escola, o contexto

sociocultural da região, entre outros aspectos, que também devem ser levados em consideração na escolha de atividades de aprendizagem para compor o material didático. O trabalho com as séries iniciais consome muita energia do professor, porém é muito gratificante.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Maria Cristina.**O Ensino Religioso e a formação de seus professores:** dificuldades e perspectivas. P.1- 385, 2007.

CASTRO, Iracildo Pereira. **Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar.** 2008. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém-Pa, 2008.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.p.71-96.

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

MEDRANO MIR, M. G. A criança e seu crescimento: Aspectos motores, intelectuais, Afetivos e Sociais. In: LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. **Educação Infantil:** desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. P.33-52.

ALUNO TECNOLÓGICO: COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ATUAL

Cinthia Alencar Pacheco
Universidade Federal de Goiás
cinthia.alencar07@gmail.com

Rosemara Perpétua Lopes
Universidade Federal de Goiás
rosemaralopes@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma revisão bibliográfica, desenvolvida como parte de uma pesquisa mais abrangente sobre o perfil do aluno tecnológico e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Diante da mudança da sociedade, do ponto de vista cultural, algumas perguntas podem ser feitas: quem é o aluno hoje, como ele aprende, interage e se comunica? Qual o papel do professor nesse contexto? Esse papel tem mudado em função da nova realidade? Tais questionamentos vão ao encontro de pressupostos que concebem o professor aquele que sabe e também aprende. O objetivo da pesquisa aqui abordada é investigar o aluno tecnológico, assim denominado pela literatura educacional, suas habilidades, formas de comunicação e de aprendizagem, contextualizando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. A relevância do tema está na perspectiva de que, quando se conhece as características do aluno, é possível repensar metodologias, dispor de elementos para refletir sobre a ação pedagógica, e, consequentemente, aprimorar o ensino. Da revisão bibliográfica empreendida emergem os estudos de Prensky (2001a, 2001b), Valente (1999), Palfrey e Gasser (2011), Veen e Vrakking (2009) e Fava (2012), entre outros, dos quais depreendemos aspectos que podem ser observados nesse novo aluno, a forma como aprende e interage com os que estão à sua volta e também na Internet. A agilidade com que resolve problemas e a dificuldade de se concentrar podem ser um complicador, se essas suas características não forem trabalhadas de formas distintas da tradicional em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Básica, aluno tecnológico, professor aprendente.

INTRODUÇÃO

Novas expressões, novas palavras, termos desconhecidos e outros ressignificados, estas são uma das formas de "traduzir" novos modos de comunicação reinventados pela nova geração. A esta nova geração atribuem-se características que, muitas vezes, não podem ser explicadas, mas, facilmente, podem ser observadas. O celular tornou-se de uso comum e popular, as telas com alcance do toque do dedo facilitam o manuseio de crianças, basta mexer os pequenos dedos e já são usuárias de aplicativos, programas e jogos infantis.

Sendo assim, o objetivo deste texto é apresentar uma revisão bibliográfica de uma pesquisa mais abrangente sobre o aluno tecnológico, como ele aprende e, ainda, como o professor deve agir diante dessa nova realidade. A pergunta principal, que deu margem ao estudo, é: qual o perfil desse aluno, suas habilidades, interesses, formas de comunicação e como isso interfere no trabalho do professor? A investigação é relevante, na medida em que possibilita compreender melhor processos de ensino e aprendizagem

que envolvem o aluno tecnológico, a partir do delineamento de seu perfil, permitindo ao professor repensar e aprimorar a sua prática.

Em sociedade, a facilidade de acesso à informação não seria possível antes da Internet. De acordo com Valente (1999), o grande avanço tecnológico atual, as redes de computadores, em especial a Internet, que permite conectar pessoas espalhadas pelo mundo todo, tem sido o novo impulso e a nova promessa em direção ao uso da tecnologia de computadores para um entendimento mais amplo de educação e da consciência de sermos cidadãos do mundo.

Na educação, a sala de aula é um novo ambiente, à medida que tem, em seu interior, alunos com perfis diferentes daqueles que viveram em épocas anteriores. Um aluno com mais agilidade no entendimento, com um conhecimento de mundo ampliado, devido à facilidade de acesso à informação, por meio da Internet. Nesse ambiente, o professor se depara com um aluno que tem uma interação tecnológica intensa fora da escola e quer encontrar uma aula diferente do modelo tradicional, pois, conforme Veen e Vrakking (2009, p. 59), quando uma criança chega à sala de aula e encontra o professor como única fonte de informação, não é o que ela quer. "Da perspectiva da criança, essa sala de aula é um ambiente em que as informações são extremamente pobres. Só há uma fonte de informação a ouvir e, além disso, essa fonte de informação é de caráter obrigatório".

Ressaltamos que, do nosso ponto de vista, a tecnologia não é milagrosa e não resolve todos os problemas da educação formal, institucionalizada, mas tem potencial para ser usada como ferramenta de aprendizagem, ela é capaz de possibilitar uma parceria entre professor e aluno em prol desse processo, obviamente, em si mesma, a tecnologia não mudará nada, cabendo ao usuário, no caso, professor ou aluno, conferir um papel à mesma no processo educativo. Nesse sentido, Valente (1999, p. 49) afirma que "o uso de tecnologias possibilita funções em que não só os estudantes, mas os próprios professores podem desenvolver suas atividades de um modo colaborativo".

METODOLOGIA

A revisão bibliográfica, aqui, apresentada foi realizada com a finalidade de empreender um levantamento sobre estudos já existentes acerca do tema pesquisado, privilegiando aqueles que têm relação direta ou indireta com o objeto de estudo. Por meio dela, buscamos elementos teóricos para conceituar um aluno que, nos dias atuais,

pode ser considerado tecnológico, parte de um processo de ensino e aprendizagem que pode ter como aliadas as tecnologias digitais. O uso pedagógico dessas ferramentas deve ser definido pelo professor, cuja importância se mantém fundamental em sala de aula.

A referida revisão foi realizada por meio de artigos e periódicos, além de obras como Fava (2012), Veen e Vrakking (2009), Palfrey e Gasser (2011), Prensky (2001a, 2001b) e outras. Na Internet foi realizada busca por dissertações e teses, por meio de palavras-chave como "aluno tecnológico" e "aluno e tecnologia" em Português e em Inglês.

De modo mais amplo, a pesquisa da qual faz parte a revisão bibliográfica comporta o delineamento inicial de uma amostra representativa do total de alunos da rede estadual de ensino de Jataí, município do Estado de Goiás, tendo como critérios aspectos como acesso à tecnologia, habilidades no manuseio, formas de uso e linguagem nas redes sociais. Pretendemos realizar, ainda, uma pesquisa bibliográfica sobre a evolução histórica do conceito de aluno, a fim de compará-la com o perfil do aluno atual, dito "tecnológico". Adotamos, assim, o método histórico-comparativo, amparadas em Lakatos e Marconi (2003), desenvolvendo uma pesquisa de cunho qualitativo e caráter descritivo.

O perfil histórico do aluno será traçado por meio de pesquisa bibliográfica; o comparativo será realizado por meio de pesquisa de campo, com amostra a ser definida, *a posteriori*. Os procedimentos metodológicos abrangem observação em sala de aula e uso da Internet em redes sociais, para análise da linguagem e da comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nova geração de alunos é chamada por Prensky (2001a) de "nativos digitais". Uma geração com habilidades para lidar com as inovações tecnológicas e também se comunicar das mais diferentes maneiras. Dessa forma, quando está em contato com equipamentos tecnológicos, tais como computadores, celulares e outros, estes nativos digitais os manuseiam com bastante facilidade.

Prensky (2001a) afirma que são considerados nativos digitais aqueles que já nasceram em um universo digital, em contato com a Internet, com as mídias digitais ou computadores. Eles pronunciam os termos relacionados ao mundo digital com naturalidade, têm acesso facilitado aos equipamentos eletrônicos, em geral, em casa, na

escola ou com os colegas. Certamente, nem todos têm contato frequente com algum aparato tecnológico, mas, mesmo os alunos que não o têm, quando se deparam com algum aparelho eletrônico, demonstram muita habilidade em aprender. Além disso, independentemente de ter ou não acesso, estão todos imersos em um mesmo meio cultural, moldado, sobremaneira, pela presença de novas tecnologias.

Entre as palavras emergentes, estão as associadas, atualmente, a significados não tão comuns antes das redes sociais, a exemplo do *Facebook*, que permitem compartilhar, publicar, postar e curtir postagens diversas de outras pessoas. Juntamente com as palavras, há expressões manifestadas de variadas formas, por imagens ou abreviações. Em sala de aula como o professor vem lidando com essa realidade "exterior", que constitui o aluno, sujeito social?. Parece impossível dissociar todos estes acontecimentos sociais da educação.

Esse novo aluno, o qual chamamos "tecnológico", passa horas de seu dia à frente do computador, fazendo várias atividades ao mesmo tempo. São janelas simultâneas abertas na tela, que incluem redes sociais, jogos, aplicativos específicos com vídeos ou fotos, além de programas editores de texto e imagens. Eles têm uma nova identidade, reconhecem-se por meio de gostos e afinidades comuns e são engajados em causas sociais e movimentos específicos. Como exemplo, Arruda (2012, p. 46) investigou a mudança nas formas de engajamento dos jovens, constatando que hoje eles são mais pragmáticos, ou seja, agem e pensam mais focados, com objetivos claros e identificáveis. Ela afirma que "discursos muito radicais e inflamados não fascinam mais os jovens como faziam antigamente". A partir da pesquisa que realizou, a autora afirma que a juventude coloca o foco, atualmente, em soluções voltadas para a prática e para problemas concretos da sua realidade.

Palfrey e Gasser (2011, p. 31), por sua vez, afirmam que

> seria muito simples dizer que a era da internet representa apenas uma ampliação das tendências que começaram a emergir na era industrial. Na verdade, algo absolutamente novo está acontecendo: o uso das novas tecnologias pelos Nativos Digitais – os mais sofisticados dos jovens conectados – está provocando mudanças no nosso entendimento de identidade. As mudanças são bem maiores quando se trata da identidade social do que da pessoal.

Isso pode ser observado nos diversos perfis *on-line*, que buscam se comunicar usando muito pouco, uma imagem, para expressar a personalidade, ou uma frase, com a

qual o jovem se identifique e busque mobilizar outras pessoas à sua causa. Esta geração, também chamada por Veen e Vrakking (2009, p. 35) de "*Homo Zappiens*", não é de especialistas em tecnologia, mas de usuários. Como explicam os autores, "quando precisam usar alguma ferramenta, como *LimeWire*[144] ou *WinRar*[145], sabem como baixá-la, instalá-la e usá-la para enviar arquivos de música. Se, contudo, os procedimentos padrões de instalação apresentarem problemas técnicos, a maior parte deles culpará a tecnologia".

No computador ou no celular as mensagens trocadas não seguem o Português Padrão, apresentando variações, abreviaturas, imagens, expressam sentimentos e emoções. Assim, "abraço" pode ser apenas "abs", "casa" pode ser "ksa", "como" pode ser "cm". O objetivo é escrever mais rápido e expressar-se com mais facilidade. Conforme esclarece Othero (2004, p. 23), "são frases curtas e expressivas, palavras abreviadas ou modificadas para que sejam escritas no menor tempo possível – afinal, é preciso ser rápido na Internet". Esse aluno ativo e criativo, capaz de elaborar novas formas de expressão, "aprende por simulação", por meio do uso de diferentes artefatos tecnológicos (LÉVY, 2004, p.74).

A Internet é familiar ao aluno tecnológico. Conforme Greene (2010), a experiência desse aluno com tecnologia é de total imersão. As gerações nascidas após 1980 são chamadas "Net", "Y" ou "*Millenials*" por Howe e Strauss (2000). Autores como Tapscott (1999) apresentam nomenclaturas como geração "X", "Y" e "*Baby boomers*" para explicar a relação das diferentes gerações com a tecnologia. A denominação mais próxima da caracterização dos alunos de hoje é fornecida por Prensky (2001b), pois os nomes empregados por Howe e Strauss (2000) e Tapscott (1999), compostos por letras do alfabeto, trazem apenas uma ideia de continuidade de geração, sem traduzir, de fato, as mudanças relativas ao contexto social e cultural dos jovens a partir da popularização do computador e da Internet.

Prensky (2001a) explica que as mudanças abrangem formas de expressão por roupas vestidas de maneira menos formal, oralidade marcada por gírias, tornando a comunicação mais fluida. A geração digital foi a primeira a crescer muito familiarizada com *softwares* e jogos eletrônicos, além de ferramentas de comunicação, como *e-mail*, computador, *Short Message Service* (SMS)[146] e outras. Os nativos digitais crescem

[144] Programa para baixar arquivos compartilhados de um computador remoto.
[145] Descompactador de arquivos.
[146] Serviço de mensagens curtas, geralmente usado para comunicação por mensagens via celular.

fluentes em mídia digital. Para o autor, o conhecimento em aparatos tecnológicos é comparado ao conhecimento em idiomas.

Do ponto de vista do aprendizado, Prensky (2001b) aponta as características cognitivas desse aluno. Em sua obra, ele demonstra mudanças neurológicas na forma como eles assimilam o conteúdo, pois, devido ao contato mais intenso com a tecnologia, o cérebro se adaptou a uma nova forma de consolidação da informação, aprimorando habilidades visuais, de raciocínio lógico e também na resolução de problemas e tomada de decisões, tudo em menor tempo.

A noção de diferenças cognitivas é demonstrada, ainda, por Skiba e Barton (2006), quando indicam as competências digitais e a aprendizagem experimental e ativa dos nativos digitais, além da capacidade de interagir e colaborar, estando conectados. Essas características pressupõem novos métodos de ensino, pois, se hoje o aluno aprende de modos diferentes, como manter inalterado o ensino?

Lehmkuhl (2012) tentou reunir algumas características dos nativos digitais, às quais apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Características dos Nativos Digitais

a) são multitarefas, podendo, por exemplo, tranquilamente assistir à televisão enquanto ouvem música e trocam mensagens com amigos pelo celular;
b) funcionam melhor quando em rede e realizando atividades colaborativas. Gostam de compartilhar e construir conhecimentos juntos;
c) querem entretenimento aliado à educação e, dentro do possível, aprender através de jogos;
d) são aprendizes bastante visuais, preferindo gráficos e imagens a textos;
e) querem acessar a informação de modo mais interativo, preferindo o hipertexto à linearidade do texto impresso;
f) preferem receber informações rapidamente e por meio de múltiplas fontes multimídia;
g) querem acesso instantâneo a serviços e contato o mais rápido possível com os amigos, não apresentando muita tolerância a demora;
h) jogos de computador, *videogames*, *Internet*, telefones celulares, mensagens instantâneas são integrantes da vida desses indivíduos;
i) buscam informação primeiro na *Internet* e depois em outros meios;
j) confiam nas suas habilidades no uso da tecnologia e na localização de informações na web;
k) preferem ler em uma tela de computador a ler documentos em papel;
l) trafegam à vontade entre o real e o virtual e podem habitar mais de um espaço virtual por vez;
m) percebem a tecnologia de um ponto de vista otimista.

Fonte: Extraído de Lehmkul (2012, p. 36).

Selwyn (2003) compilou pesquisas científicas sobre os nativos digitais nos bancos de informações da Inglaterra, sendo o autor que mais fornece fontes científicas sobre o assunto. Os dados apresentados por ele envolvem informações do *NISS Clover*, além de arquivos da *BBC News* e dados do parlamento do Reino Unido. Entre as características mais comuns encontradas nos documentos citados por Selwyn (2003, p. 355) está a de que o aluno é "usuário natural do computador" e é visto como "indivíduo talentoso, inteligente e bem sucedido".

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas sobre este tema, dentre os autores brasileiros que tratam especificamente sobre os "nativos digitais" estão Silva (2010) e Pescador (2010). Nos textos nacionais, o principal critério usado para caracterizar o aluno tecnológico é a idade, ou seja, a observação empírica ou do senso comum alegam que os mais jovens têm mais facilidade com a tecnologia.

Pensando em como os alunos se comportam em sala de aula, seja na relação com o conteúdo, com os colegas ou com o professor, pressupomos, a partir da literatura investigada, que o seu perfil influenciará o processo de ensino e aprendizagem. Uma aula na qual o aluno se sinta motivado a descobrir ou curioso e tenha interesse pela execução de tarefas tende a gerar conhecimento.

O uso da Internet pelo aluno se dá por diversos motivos. Essencialmente, gostam de interagir e se expressar. São produtores de conteúdo em massa e têm necessidade de aprovação no ambiente virtual. Exemplo disso são os vídeos postados no *YouTube*[147] ou no *Snapchat*[148], com grande mobilização de comentários e opiniões. Em sala de aula não será diferente. Muitas escolas já aderiram à prática de uso de *blogs*, por exemplo, e mantêm, em suas páginas virtuais, um espaço de "diário on-line", para interação entre os alunos e também professores, com postagens frequentes.

Diante desse cenário, e, pressupondo que ele se confirme na escola básica conforme apontado pela literatura educacional, o professor tem um grande desafio pela frente, que não se restringe a adaptar-se à nova realidade. Para vencê-lo, esse profissional precisa desenvolver novas competências e habilidades, para as quais, muitas vezes, não foi formado. Para ampliar seu conhecimento, ou seja, ir além de lousa e giz, o professor deve ter contato com outras metodologias, com o auxílio de tecnologias, como computador ou celular, como ferramenta para ampliar as chances de

[147] Página virtual que permite que os usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.
[148] Rede social para envio de texto, fotos ou vídeos com conteúdo só pode ser visto apenas uma vez somente acessado via celulares com sistemas operacionais compatíveis.

aprendizagem. Precisa compreender os novos cenários, ressignificando seus conceitos sobre ensino e aprendizagem, e pensar sobre a sua prática. Segundo Simião e Reali (2002, p. 132), "a reflexão-sobre-ação acontece quando o professor se afastada da situação prática e analisa a posteriori as características e processos da sua própria prática".

Vale ressaltar que, nesse contexto, o professor não precisa ter domínio extraordinário dos equipamentos tecnológicos, deve, tão somente, estar familiarizado com eles, para orientar o aluno no uso dos mesmos. Fava (2012, p. 09) ressalta essa afirmação, quando diz

> de forma alguma advogo que os professores tenham que se tornar experts no domínio de ferramentas digitalizadas. Quem deve dominar e domina ferramentas e processos digitais são os alunos. Os professores devem entender e conhecer essas ferramentas e processos para orientar e monitorar a aprendizagem do estudante.

São muitas as mudanças e, se a educação está em crise, até isso é diferente. Tedesco (2001) afirma que a crise na educação não é mais a mesma. O autor aponta três frentes de transformação: o modo de produção, as tecnologias de comunicação e a democracia política. Discorrendo sobre essas mudanças, Tedesco (2001) explica que a forma e a organização do trabalho mudaram e a identidade da democracia política também é diferente, porém, é na tecnologia de comunicação que ocorre a maior transformação, pois tem relevância direta, não só na produção de bens e serviços, mas no conjunto das relações sociais.

A utilização da tecnologia "obriga a modificação de conceitos básicos como tempo e espaço. Mesmo a noção de realidade começa a ser repensada, a partir das possibilidades de construir realidades 'virtuais' que levantam problemas e interrogações de ordem epistemológica" (TEDESCO, 2001, p. 19).

Rui Fava (2012, p. 22) descreve as mudanças na educação por meio da seguinte sequência: inicialmente, existia uma educação 1.0, centrada nas Escolas Paroquiais, com um ensino estritamente cristão. "O mestre era a figura mais importante na organização, e no trabalho de formação do estudante". Na educação 2.0 o aluno era mero depósito de conteúdo, de maneira solitária, com tarefas mecânicas e repetitivas, ou seja, aprender era ser treinado para o mercado de trabalho. Surge, então, a educação 3.0, em que há uma colaboração entre professor e aluno, "em que o foco é a pedagogia de parceria

entre docentes e discentes para definir um novo método, no qual a responsabilidade pelo uso da tecnologia é do aluno e não necessariamente do professor" (FAVA, 2012, p. 14).

Quando se compreende o contexto, é possível analisar os recursos que lhe são próprios e o que podem oferecer para o processo de ensino e aprendizagem. O aluno tecnológico apresenta maior dificuldade de concentração, por isso precisa de atividades mais dinâmicas, que provoquem engajamento.

Romero *et al.* (2009) mostra que os investimentos e as expectativas com relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são altos, como resultado temos hoje uma grande variedade de Objetos de Aprendizagem (OA) disponíveis nos repositórios *on-line* de *sites* que disponibilizam, gratuitamente, *softwares* educacionais. O computador, assim, torna-se uma ferramenta salutar para auxiliar nas dificuldades com conteúdos curriculares, com a ressalva de que o uso de uma tecnologia em todo o seu potencial para a aprendizagem depende, sobremaneira, das opções epistemológicas e metodológicas do professor.

Com o surgimento de equipamentos e *softwares* com maior potencial para aprendizagem, a escola tem a possibilidade de incorporar esses recursos e repensar a manutenção dos tradicionais giz e lousa. A esse respeito, Moran (2004, p. 05) considera que "ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais depois, a sentir-se seguros na pesquisa individual e grupal".

Não obstante, é importante ressaltar que o objetivo para uso de tecnologias na sala de aula precisa ser muito bem definido e planejado, pois, entre outros fatores, o professor terá que lidar com o "deslumbramento" dos estudantes pelo mundo tecnológico. É preciso que o aluno entenda que ele aprenderá usando tecnologia e que na aula ela não serve para entretenimento

A forma como o professor usa a tecnologia é de sua responsabilidade. É possível promover a aprendizagem por meio do uso de recursos tecnológicos. Para isso, é necessário que o professor entenda que a máquina não o substitui e pode assumir papéis distintos no processo educativo. .

Em sala de aula, os professores podem ter dificuldade para lidar com esses alunos, seja pela agilidade na realização de tarefas, pela variação de concentração ou porque consideram saber muito mais que o professor em determinados assuntos. Esses alunos dividem a atenção entre várias tarefas realizadas ao mesmo tempo, em grupos presenciais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que usar tecnologia em sala de aula não é tarefa simples. Muitos professores não têm domínio das ferramentas, dos *softwares*, mas, também, muitas vezes, a escola não tem estrutura física e financeira que viabilize a prática. Há ainda outras situações que podem envolver a gestão política, seja ela local ou em esfera superior, como é o caso de coordenadores, diretores e até das secretarias de educação. Como considera Kenski (2007, p. 53) "as novas tecnologias digitais não oferecem aos seus usuários um novo mundo, sem problemas. Estamos no início de uma nova e revolucionária era tecnológica e pagamos um preço alto pelo pioneirismo".

Sobre o tema, aluno tecnológico, há alguns trabalhos que podem ser considerados relevantes, como Gomes (2014, p. 2509-2510) que faz uma breve descrição das características desse aluno, de seu comportamento e de sua linguagem. A autora considera que "as várias janelas abertas na tela do computador denunciam as múltiplas atividades que estão em curso, tornando o aluno de hoje único, onde dinamismo encontra-se mais presente em suas ações. Exemplo disto consiste na forma como escrevem e leem na Internet".

Outros autores tratam do tema em cenários específicos, como Alves (2012), que enfoca o perfil do aluno atual no ensino à distância, e Ferreira e Wagner (2012), que analisam o perfil dos alunos e a tecnologia no Ensino Médio. Além disso, Fava (2012, p. 13) ressalta que a chegada da tecnologia digital já tornou este mundo um lugar melhor de se viver e, se deixarmos, os nativos digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade.

Veen e Vrakking (2009, p. 71), por sua vez, apontam as características dos jovens de hoje e chamam a atenção para o fato de que "na verdade, o Homo zappiens está desafiando a educação a explorar suas habilidades e estratégias muito mais do que ela faz hoje". Assim, é preciso haver uma mudança: de um ambiente em que o professor é o centro, para outro, em que as atenções se voltam para o aluno, sujeito principal da aprendizagem. O professor deve ser um facilitador, um mediador, um instigador do conhecimento, sem, com isso, ter reduzida a sua importância no processo educativo. Este, aliás, é um mito que precisa ser desnudado, pois o ensino com tecnologia torna o professor ainda mais fundamental ao processo de aprendizagem.

Em uma realidade conectada em rede, onde a troca de informação é rápida e a interação é constante, o papel do professor é promover a busca pela construção do

conhecimento. Sem pretender aprofundar este aspecto, à guisa de conclusão, ressaltamos que a mudança passa pela dimensão epistemológica em que repousam concepções sobre ensino e aprendizagem em contextos socioculturais distintos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marcos. **As novas tecnologias da educação e o novo aluno tecnológico na EAD** (educação à distância). 2012. Disponível em: http://portal.estacio.br/media/4226/anais-do-iv-seminario-de-pesquisa-da-est%C3%A1cio-2012.pdf. Acesso em: 23 mai. 2017.

ARRUDA, Patrícia Cabral. **Ainda somos os mesmos, mas não vivemos como nossos pais:** juventude e participação na Universidade de Brasília. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/13707. Acesso em: 20 mai. 2017.

FAVA, Rui. **Educação 3.0:** como ensinar estudantes com culturas tão diferentes. 2. ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

FERREIRA, Vinicius H; WAGNER, Paulo R. **A tecnologia na escola:** analisando o perfil tecnológico do aluno de Ensino Médio. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 23, 2012. **Anais.** Porto Alegre: SBC, 2012.

GREENE, Deric M. Generation X and generation Y. In: JACKSON, Ronald L. **Encyclopedia of Identity**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010.

GOMES, Ana Lucia. **Tecnologia e Educação:** a aprendizagem 3d em sala de aula. 2014. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/108.pdf. Acesso em: 23 mai. 2017.

HOWE, Neil; STRAUSS, William. **Millennials rising:** the next great generation. New York: Vintage Books, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

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

LEHMKUHL, Karyn Munyk. **Os nativos digitais e a recuperação da informação científica on-line.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=616. Acesso em: 22 mai. 2017.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **A língua portuguesa nas salas de bate-papo:** uma visão linguística de nosso idioma na era digital. Novo Hamburgo: Othero, 2004.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PESCADOR, Cristina Maria. **Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo digital para interagir em redes hipermidiáticas tendo o inglês como língua franca.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** 2001a. Disponível em: http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4668.pdf. Acesso em: 11 set. 2016.

_____. Do They Really Think Differently? **On the Horizon**, v. 9, n. 6, dez. 2001b.

ROMERO, Talita Raquel; ANDRADE, Renata PIETROCOLA, Maurício. **Parâmetros para análise de roteiros de objetos de aprendizagem.** 2009. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0238-1.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SELWYN, Neil. **"Doing IT for the kids":** re-examining children, computers and the "Information Society". Media Culture Society, v. 25, p. 351-378. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. Disponível em: http://digitalfuturesoer3.pbworks.com/w/file/fetch/52727851/Doing%20IT%20for%20the%20kids%20-%20re-examining%20children%20-%20(Selwyn%202003).pdf. Acesso em 13 mai. 2017.

SILVA, Fabiana Cabrera. **Entre imigrantes e nativos digitais:** usos e relações com o computador. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

SIMIÃO, Lucélio Ferreira; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: Editora da UFSCAR, 2002. p.127-149.

SKIBA, Diane J.; BARTON, Amy. Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners. **The Online Journal of Issue Nursing**. Silver Springs: OJIN, 2006. Disponível em: http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.html. Acesso em: 09 mai. 2017.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital:** a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

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

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO CONTEXTO LÚDICO-PEDAGÓCICO EM UMA BRINQUEDOTECA

Ana Paula Santos PIMENTEL[149],

Tatiana de Castro OLIVEIRA[150]

RESUMO: A finalidade deste artigo é apresentar um recorte das ações desenvolvidas no projeto "Brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA como Laboratório Lúdico-Pedagógico de Formação e Pesquisa: um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior". Utilizou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, levantamento bibliográfico, bem como a observação participativa. Objetivou-se produzir e disponibilizar jogos e brinquedos variados como recursos pedagógicos necessários para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas; proporcionar às crianças da educação infantil da EAUFPA vivências lúdico-pedagógicas no espaço da brinquedoteca para desenvolver as diferentes linguagens artísticas; trabalhar temas que envolvessem atitudes de comprometimento com o espaço utilizado por todos os envolvidos no projeto. A proposta chave envolveu a visita personificada de uma personagem – Doutora Brinquedos, o que captou os diferentes olhares sobre o significado do brinquedo e os cuidados para com eles. O que segue neste artigo é a elaboração de como essa visita veio a surgir dentro da brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA, cujo motivo veio por meio de um acontecimento dentro da própria sala por alunos que já eram familiarizados com as regras de coletividade da brinquedoteca. A sequência didática elaborada pela equipe a partir desse fator possibilitou uma melhor maneira de elaboração do planejamento pedagógico para intervir com as turmas reforçando as regras do ambiente. Os objetivos dessa atividade foram alcançados, pois possibilitou a exploração de atividades seguintes decorrentes da visita da Doutora em outras sequências didáticas no espaço da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagens Artísticas. Brinquedoteca.

INTRODUÇÃO

[149]Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa-UFPA, bolsista voluntária do PIBEX-2017, email: anahpimentel@outlook.com.

[150]Mestre em Educação, EAUFPA, email: tatiana@ufpa.br

O presente artigo é um recorte das ações de um projeto aprovado no PIBEX-2017[151]intitulado "Brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA como Laboratório Lúdico-Pedagógico de Formação e Pesquisa: um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior", com objetivo principal de instigar atividades teórico-metodológicas de formação e pesquisa que privilegiem a interlocução entre os cenários lúdicos e as diferentes linguagens artísticas que possibilita o ambiente da brinquedoteca como Laboratório Lúdico-Pedagógico de formação e pesquisa aos discentes de diferentes áreas dos cursos de graduação[152] da Universidade Federal do Pará.

O ambiente é bastante convidativo e possibilita o aprendizado tanto para as crianças da Educação Infantil quanto para os bolsistas e professores. Em se tratando de um recorte e originado a partir de uma necessidade percebida pela equipe atuante do projeto dentro da brinquedoteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará- EAUFPA, objetivou-se com esse trabalho produzir e disponibilizar jogos e brinquedos variados como recursos pedagógicos necessários para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas: proporcionar às crianças da educação infantil da EAUFPA vivências lúdico-pedagógicas no espaço da brinquedoteca para desenvolver as diferentes linguagens artísticas e trabalhar temas que envolvessem atitudes de comprometimento com o espaço utilizado por todos os envolvidos no projeto.

Dentro da brinquedoteca é proporcionado um espaço amplo e organizado em espaços temáticos onde as crianças têm a possibilidade de livre expressão, de brincar, de fantasiar, e de criar, o que corrobora com as Diretrizes Curriculares (2010) que permite promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

O atendimento na brinquedoteca se dá por meio de atividades que ocorrem diariamente a partir de planejamento pedagógico semanal, no qual são abordados diferentes temas. Dá-se o nome *atendimento*[153]para a aula que ocorre com todas as 06 turmas da educação infantil, sendo elas divididas em 03 turmas do Pré I e 03 turmas do Pré II com crianças de 4 a 6 anos de idade, ao todo são 70 crianças atendidas semanalmente.

[151]Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, n°01/2017
[152]Discentes dos cursos de graduação vinculados ao ICED e ICA
[153]Equivale a hora-aula dentro do espaço, somando 01h:10 minutos para cada turma.

A brinquedoteca na EAUFPA conta com a presença da professora responsável pela brinquedoteca e duas bolsistas[154]que se dedicam para o atendimento com as crianças em momentos de observações realizadas por meio de registros fotográficos, vídeos e participações nas brincadeiras durante a aula. Cada aluno é observado na brinquedoteca quando estão em situações de brincadeira, sejam elas individuais, em dupla ou em grupos pequenos, pois cada criança possui uma maneira singular de brincar nesse espaço. É um ambiente livre para a criança expressar-se ao brincar, segundo Cunha (2008) o ambiente da brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente. Seja em grupo ou sozinho a brincadeira da criança tem muito a dizer sobre o comportamento diário na escola e em casa.

Nesse contexto de brincadeira muitos elementos surgem, os quais ditam as necessidades de se trabalhar variadas temáticas, desse modo, originaram-se temas acerca das regras de convivência estabelecidas no referido espaço para que tudo funcione de acordo com os combinados entre professores e crianças. Assim sendo, surgiu á proposta da visita da Doutora Brinquedos[155] cujos principais objetivos eram incentivar a importância do carinho e cuidado com o brinquedo e orientar sobre regras e combinados de uma brinquedoteca, e isso viria tornar a hora da arrumação mais divertida para as crianças, pois seria uma experiência nova reforçando o dever de cumprir as regras dentro da sala ambiente e fora dela também.

METODOLOGIA

A sequência didática elaborada para as turmas que frequentam a brinquedoteca são realizadas semanalmente pela equipe, por meio de pesquisas qualitativas, leituras, vídeos e até mesmo uma pesquisa de campo com as próprias crianças, sobre o que desejam encontrar de novo dentro da sala ambiente. A partir dessa elaboração é possível fazer o planejamento pedagógico semanal para todas as turmas da educação infantil.

No inicio das aulas no Ano Letivo de 2017, todas as turmas tiveram oportunidade de serem apresentadas ao espaço da brinquedoteca dentro da EAUFPA, a professora juntamente com as bolsistas fizeram uma espécie de *tour* pela sala, levando as crianças a cada ambiente que é proposto, segundo Mochiutti (2007) que conceitua a

[154]As graduandas que atuam no projeto são de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, sendo uma bolsista e outra voluntária.

155 Ao longo do texto a personagem será chamada em alguns momentos de Doutora Brinquedos e em outros, apenas Doutora.

estruturação do espaço como componente importante no trabalho pedagógico: materiais de uso coletivo dispostos ao alcance das crianças e organização de espaços que possam potencializar aspectos do imaginário, lúdico, artístico, criativo, afetivo, cognitivo, e torna a brinquedoteca um ambiente exclusivamente para o aproveitamento de qualquer criança brincar. Mediante a essa aula de apresentação para as novas turmas do Pré I, foram ditas as regras de convivência da brinquedoteca, e reforçando para as crianças do Pré II, as quais já eram familiarizadas com a sala, sobre a importância do brincar com os brinquedos, mas também de arrumar quando for á hora devida.

Durante o planejamento semanal das atividades que seriam abordados com as crianças, ocorreu um fato dentro de uma das turmas do Pré II, onde dois dos alunos teriam quebrado um brinquedo que era novo dentro da sala durante o atendimento. O acontecimento foi agravado devido ás crianças não terem assumido a culpa do acidente, a professora então explicou que o brinquedo quebrado (ele foi partido ao meio pelas crianças) não teria conserto por conta da gravidade do acidente. Foi a partir desse acidente que a *Doutora Brinquedos* começou a fazer parte da atividade.

A Doutora Brinquedos é uma série de televisão[156] infantil animado produzido pela Brown Bag Films[157]- No Brasil a série estreou em Maio de 2012, e conta a história de uma menina de seis anos que pode "consertar" os brinquedos, com uma pequena ajuda de seus bichos de pelúcia. Aborda um cuidado que a criança deve ter com o próprio brinquedo, ela usa de artifícios como, magia/poder de falar com os brinquedos e consertá-los. Essa animação é acessível a todos com TV (tanto canal fechado ou não). A ideia de trabalhar com a "Doutora" surgiu de uma das bolsistas para usar como meio de intervenção dentro da sala após a quebra do brinquedo pela turma.

A fim de construir todo o enredo da visita inesperada realizou-se a pesquisa e organização da indumentária da personagem para que assim uma das bolsistas se fantasiasse de Doutora Brinquedos. É interessante salientar que para as crianças a caracterização surtiu efeito e foi vivenciada pelas crianças, pois incorporaram a ideia da personagem. Todas ficaram bastantes surpresas com a chegada da Doutora na brinquedoteca, para Parcker (1994) evidencia que a participação da criança nesta atividade "requer um senso de realidade compartilhado do que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, pois a maioria das crianças que a via, logo entendia que era a Doutora Brinquedos, porém, outros demoravam um pouco mais para associar.

[156]Informações retiradas do Google pelo site:https://pt.wikipedia.org/wiki/Doutora_Brinquedos
[157]É um estúdio de produção de animação de televisão Irlandês-Canadense

É valido destacar que cada turma teve a mesma abordagem, porém cada uma delas teve suas próprias expectativas com a visita, suas singularidades giravam entorno da conversação variada que as crianças criavam com a Doutora, faziam perguntas, elogiavam, suas expressões eram bastante peculiares diante da visitante, o encantamento pela Doutora foi notado em todas as turmas. A Doutora chegava de surpresa na hora da roda de conversa explicando o motivo de estar ali, que a professora havia ligado para ela pedindo sua ajuda, e ela atendeu o pedido e *veio.* Nesse sentido, a roda de conversa pode se configurar como:

> O momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1998, v. 3, p. 138)

Cada turma recebeu a Doutora de maneiras diferentes, faziam perguntas como; *"como você conseguiu virar ser-humano?" "você vai ficar aqui na brinquedoteca para sempre?" "Doutora me ensina a consertar os brinquedos também! "*entre outras falas, no geral, ela foi bastante acolhida, era convidada à brincar, construir, consertar, e se fantasiar.

Nas turmas do Pré I, em específico Pré I-A foi possível observar certa familiaridade que as crianças tinham com a personagem, uma vez que, em dois tempos de atendimento a Doutora foi instigada pelas crianças a consertar vários brinquedos, a contar história dentre outras coisas. Uma das crianças saiu por toda a sala atrás de brinquedos quebrados, afim de que a Doutora usasse seus meios para consertá-los. Para alguns brinquedos o conserto era impossível, pois estavam realmente danificados devido ao uso intermitente. Vale lembrar que a brinquedoteca recebe semestralmente doações de seus acervos, sejam eles novos ou usados, Brougère afirma;

> O brinquedo não é a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças. A influência dele só pode ser relativa a outras influencias, através de complexas oposições ou associações de momentos e significados. O universo do brinquedo é diversificado; ele nunca passa uma única mensagem. (BROUGÈRE, 2004, p.250)

Sabendo que a criança que dá a função para o brinquedo usando seus meios de criacionismos e imaginação, o brinquedo não deixa de ser brinquedo por está faltando uma peça, ou por está rachado/amassado, e dentro da brinquedoteca é bastante explorado essa liberdade de reinventar sempre todo e qualquer tipo de brinquedo e

brincadeira. O protagonismo da criança na brinquedoteca possibilita para elas uma liberdade de linguagens artísticas variadas, corroborando com a ideia:

> A arte no universo infantil possibilita a criança fazer ligações entre as diversas áreas do conhecimento, relacionando-as com o seu dia a dia. Dessa forma, a arte irá aguçar na criança a dimensão do sonho, da comunicação, como: criações musicais, cores, formas, gestos. E por meio dessas percepções, a arte permite que a mesma busque seu próprio modo de ver o mundo ou de dar sentido aos objetos que as rodeiam. (CANTO; BRITO; DIAS, 2013, p. 02)

Portanto, permitir que a criança se expresse livremente por diversas linguagens, principalmente a linguagem artística é um dos objetivos centrais do desenvolvimento do referido projeto realizado na educação infantil da EAUFPA.

Ao fim do atendimento, era retomada a roda de conversa com intuito de finalizar a visita da Doutora. Ela chamava as crianças para arrumar e colocarem os brinquedos nos devidos lugares, as reunias a fim de parabeniza-las (mas também chamou atenção de quem não contribuiu na arrumação da sala) e saia da sala reforçando os ensinamentos e regras da brinquedoteca: cuidado com os brinquedos.

A principal função da visita da Doutora era de fortalecer as regras dentro da brinquedoteca, regras essas que todas as crianças da Educação Infantil da EAUFPA têm conhecimento, pois foram ensinadas dentro da própria brinquedoteca, como: cuidados com os brinquedos, arrumá-los no lugar quando terminar de brincar, arrumar coletivamente a sala ao fim do horário, dentre outras.

Quando as turmas que já haviam tido o contato com a Doutora saiam pela escola, contavam a novidade para as outras crianças, diziam o que havia ocorrido na sala e que haviam recebido a visita da Doutora e isso despertava a curiosidade das outras. A pesquisa qualitativa inicial comungou com os conhecimentos que as próprias crianças já tinham do desenho animado da Doutora Brinquedos, por essa animação ser de fácil acesso muitas das crianças assistem, por isso foi perceptível um entusiasmo delas com as outras quando ouviam falar que a Doutora tinha ido à escola.

A atividade também se estendeu para a sala base, as crianças chegavam eufóricas com a visita da Doutora e, partindo disso, algumas professoras resolveram fazer atividades que envolvessem a visita. Foi uma semana inteira bastante agitada por conta disso. A professora do Pré I-A direcionou uma atividade de desenho/pintura para a turma fazer sobre a visita da Doutora, e muitos iam dizendo o que ela havia ensinado na brinquedoteca.

A turma para qual a ideia da visita foi proporcionada foi á turma do Pré II B. Quando chegado o momento da visita da Doutora para esta turma, as crianças contaram

o fato que havia ocorrido na semana anterior (a quebra do brinquedo por dois alunos), apontaram quem havia quebrado, e um deles assumiu a culpa ali na frente da Doutora, já o outro *envergonhado* não o fez, ficou afastado. A turma se desenvolveu bem durante a atividade proporcionada, eles reconheceram logo a Doutora e brincaram bastante com ela durante o atendimento, e na hora da arrumação todos se empenharam bastante, arrumando e colocando os brinquedos no lugar.

Segundo Piaget (1994) a relação social é a uma relação de coação que se origina nos elos de autoridade e do respeito unilateral e se caracteriza pelas relações entre a criança e o ambiente adulto marcado pela imposição externa à criança de um conjunto de normas, regras, leis que organizam a sociedade e que são obrigatórias. Foram ensinadas todas as turmas sobre as regras dentro da brinquedoteca, a Doutora não consertou o leão quebrado, pois este serviria como exemplo para a turma ter cuidado com os outros brinquedos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A brinquedoteca da Educação Infantil dentro EAUFPA tem proporcionado muito aprendizado, tanto para professora quanto para as bolsistas que nela atuam. Conforme Mello (2009), a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens e a atividade das crianças em situações significativas em parceria com os adultos em espaços intencionalmente organizados para promover a expressão infantil e o acesso das crianças à cultura, possibilitou a realização desse projeto abrangendo uma temática maior de envolvimento da criança no seu meio de convívio social.

A equipe por meio de uma pesquisa qualitativa segundo Oliveira (2008) que deve haver a preocupação em não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela, foi possível perceber que a visita da Doutora traria uma nova forma de revitalização das regras em meio as atividades do projeto, que promove as atividades para dentro da brinquedoteca e fora dela, nas áreas externas da Educação Infantil da EAUFPA.

Os efeitos desse trabalho possibilitaram um grande avanço no ensino e aprendizagem, são efeitos positivos que levaram ao aprofundamento teórico e prático da equipe para dentro da rotina escolar. No entanto, a pergunta que prevalecia, era se os ensinamentos da Doutora Brinquedos seriam lembrados e executados ao decorrer dos próximos atendimentos na brinquedoteca, a resposta para essa pergunta é sim. A visita

inesperada ficou bastante marcada na memória das crianças, e o seu objetivo, que foi enfatizar para elas a importância do cuidado com a brinquedoteca, elas comentavam bastante quando viam a bolsista que interpretou a Doutora Brinquedos e questionavam quando ela voltaria etc.

Partindo do êxito que foi a visita da Doutora, abriu-se um leque de oportunidades para se trabalhar com essa temática dentro da brinquedoteca da EAUFPA, nos planejamentos seguintes a professora junto com as bolsistas fizeram uma espécie de "carta" da Doutora, uma continuação da sua visita na sala, que seria direcionada para dois guardiões de cada turma, para reparar e ajudar na hora da arrumação na brinquedoteca quando fosse os atendimentos e na manutenção dos brinquedos tanto na brinquedoteca quando na sala de aula, pois dentro das salas também possuem um acervo de brinquedos.

Foram pré-escolhidos dois alunos de cada turma da educação infantil, crianças que já haviam sido observados pela equipe que tinham dificuldade com arrumação e o cumprimento das regras de dentro da sala. As cartas eram apresentadas na roda de conversa para esses alunos, e saiam de dentro do baú como presente para eles, a professora contava a importância das cartas e que os alunos que a recebessem fossem fieis ao que a Doutora havia pedido, eles se tornariam *guardiões.*

Das 06 turmas, 05[158] participaram da atividade da carta da Doutora Brinquedos, em algumas dessas turmas tiveram crianças que queriam ser *guardiões*, assim como os que já haviam sido escolhidos de antemão, no entanto, a equipe criou estratégias para contemplar as outras crianças para serem guardiões da Doutora também. Atividade seguiu bastante produtiva, durante o atendimento as bolsistas e professoras sempre faziam menção à Doutora, lembravam o que ela havia dito, e as próprias crianças também fazia isso umas com as outras.

Foi deixado pela Doutora dois jalecos na sala, para que os guardiões usassem. De inicio, os meninos não se sentiram confortáveis, uma vez que é chamada Doutora Brinquedos, mas, a personagem explicou que os meninos podiam ser *Doutor Brinquedos* que não perderia a brincadeira, segundo Mochiutti (2007) as situações se apresentam como possibilidades inesgotáveis de promotor de desenvolvimento e aprendizagem, o que implica tomar a brincadeira da criança como um fator educativo na Educação Infantil.

[158]Uma das turmas ficou sem atividade da carta da Doutora devido um feriado ter ocorrido no dia do atendimento.

Na semana seguinte, o planejamento sobre atividade da Doutora prosseguiu, dessa vez ela escolheu *guardiões secretos* dentro da escola para reparar a área de fora, que é chamada de "parquinho" e também na "floresta encantada" que são ambientes fora da sala, porém dentro da Educação Infantil. As crianças sem saber quem eram os guardas da Doutora faziam perguntas para os próprios funcionários da instituição. Dentro de um dos acolhimentos de sala, na brinquedoteca, duas alunas mediante ao diálogo que havia se formado sobre os guardas que a Doutora havia deixado na escola, cogitaram a ideia de que o guarda de serviço da escola seria o guarda da Doutora, partindo disso, sempre que ele aparecia por perto as crianças lembravam e quando observavam outras fazendo ou quebrando qualquer coisa interviam com as regras da Doutora, destaca-se algumas falas das crianças como, *"olha é o guarda da Doutora!" "será que ele tá vigiando a gente".*

Vale ressaltar que a personificação da personagem e a sua visita no espaço da brinquedoteca proporcionou e gerou o trabalho com as diferentes linguagens artísticas, constituiu uma variada gama de vivências lúdico-pedagógicas no espaço da brinquedoteca e fora dela, além de trabalhar temas que envolvessem atitudes de comprometimento com o espaço utilizado por todos os envolvidos no projeto à medida que incentivou a importância do carinho e cuidado com o brinquedo e orientou sobre regras e combinados de uma brinquedoteca.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Partindo do planejamento que foi feito, a atividade que envolveu a Doutora durou cerca de duas semanas corridas, que a principio seria de apenas uma semana. É perceptível o bom resultado da visita da Doutora Brinquedos na brinquedoteca na EAUFPA. Atividade se estendeu mais do que o previsto e a equipe conseguiu seu objetivo, as regras que foram repassadas e lembradas pela Doutora ficaram vivas na memória das crianças em sua maioria.

O projeto está em pleno funcionamento e conta com uma equipe maior, uma vez que, o PIBEX 2017 tem parceria com cursos na área da Licenciatura da Universidade Federal do Pará-UFPA, e semanalmente recebe estagiários de vários cursos como: Licenciatura em Teatro, Artes Visuais, Letras e outros, que ajudam diretamente com o objetivo proporcionado, a utilização do espaço como Laboratório Lúdico-Pedagógico de Formação e Pesquisa.

Os planejamentos pedagógicos estão partindo da necessidade observada pela equipe com as crianças que são protagonistas das atividades, a Doutora Brinquedos abriu um leque de oportunidades de sequências didáticas-pedagógicas para a equipe, uma forma variada de abordar um assunto/tema com as turmas dentro da brinquedoteca, e até o momento de elaboração deste artigo a Doutora ainda é bastante lembrada e sua regras permanecem sendo cumpridas na brinquedoteca. Atividade sem duvida trás um olhar novo e atual para ter atenção das crianças voltadas a um assunto de convício e colaboração social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. 4ª Ed. São Paulo: Aquariana 2008.

MOCHUITTI, Solange. **Educação Infantil e Cultura Lúdica**: com olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

PACKER, Martin. **Cultural workonthekindergarten playground**: Articulatingthegrounofplay. HumanDevelopment, 1994. Tradução de Norma Lucia Neris de Queiroz; Diva Albuquerque Maciel; Angela Uchôa Branco**,** publicação: Paidéia (Ribeirão Preto, SP) vol.16 no.34 Ribeirão Preto May/Aug. 2006.

BROUGÉRE, Guilles**. Brinquedo e companhia.** Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória; revisão técnica de Gisela Wajskop – São Paulo: Cortez, 2004.

CANTO, Fernanda Soares Godoi Yano do; BRITO, Maria Cristina Ponçano; DIAS, Carmen Lúcia. **A importância das linguagens artísticas no desenvolvimento infantil**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p.705-711. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000514.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

MELLO, Suely Amaral**. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a**. Amazônida (UFAM), v. 2, p. 16-32, 2009.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. revistatravessias@gmail.com, 2008.

CONFLITOS DE PROFESSORES SOBRE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Janete Silva dos Santos/UFT
Doutora em Linguística Aplicada

Eu leio sobre, eu ouço falar, mas até hoje ninguém conseguiu me mostrar o que é, na prática, esse tal ensino de gramática contextualizada...

Resumo: Este trabalho é parte de minha pesquisa, realizada no estado do Tocantins, que analisa discurso de graduandos do curso de Letras da UFT e de docentes da rede pública de ensino da cidade de Araguaína, onde fica o *campus* da universidade onde trabalho. Neste artigo, a análise objetivou verificar e problematizar, em enunciados de professores do ensino básico, que também são graduandos do curso de Letras (PARFOR), como se discursiviza o ensino de gramática contextualizada, não apenas pelo que dizem ser este objeto, mas também pelas atividades que apontam propor aos alunos. Esta investigação, sob o enfoque do linguista aplicado, problematiza questões sociais envolvendo a linguagem, delimitando contexto de análise e considerando a impossibilidade de neutralidade ideológica quanto à escolha do problema, geração e análise do *corpus*, levando em conta, assim, as variáveis extraescolares que impactam o objeto em discussão. Por conta disso, e sendo o objeto língua e discurso, o olhar tem viés interdisciplinar, dadas as variáveis que constroem o objeto tangerem diferentes redes do saber na formação docente, tomando pressupostos da análise de discurso francesa como uma das bases teóricas e como metodologia de análise. Isso nos respalda a afirmar também que o resultado das reflexões ora apresentadas não são generalizações fechadas, conclusivas, mas resultado sempre sujeito a reelaborações.

Palavras-chave: Discurso; formação docente; ensino, gramática contextualizada

Introdução

O discurso transcrito, na epígrafe acima, ocorreu num encontro de formação de professores em que estivemos presente. Uma professora do ensino básico questionou, com muita convicção e como um desafio à academia, o que, no seu imaginário, ainda parece muito obscuro. Sua fala foi endossada pelos demais docentes participantes do encontro. O questionamento da professora inspirou o início desta pesquisa porque,

independente da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do que já se publicou e se vem publicando sobre o tema, percebemos a necessidade de se investigar *in loco* o que e como professores de língua materna (LM) do Estado onde trabalhamos e onde o questionamento foi feito pensam, dizem e exemplificam para se referir ao ensino de gramática contextualizada, discurso corrente na linguística educacional, perspectiva atual muito divulgada no Brasil, entre outros, por Marcos Bagno (2011). Também porque é fato que as informações dos PCN de Língua Portuguesa, referência do trabalho docente na atualidade, têm se mostrado, conforme discurso de muitos de seus destinatários (professores de língua materna), insipientes para orientar mudanças de práticas pouco eficazes, além disso, o que parece lugar comum para alguns pode ainda parecer orientação exótica e de difícil digestão para outros Outra razão é que entendermos que precisamos colher diretamente do professor, e no espaço onde o problema se apresenta, informações sobre como ele vem se apropriando do discurso oficial da atualidade para identificarmos com maior precisão os gargalos desse processo. Finalmente, porque, identificados desencontros pontuais entre o dizer oficial e a interpretação (negociação com tais referências) do docente local, propostas de intervenção mais afinadas com as necessidades do professor poderão ser favorecidas com mais vantagem.

Dado o apanhado acima, apresentamos, no presente artigo, nossa análise sobre o que aparece no imaginário local de professores do ensino básico, concernente ao ensino de gramática contextualizada, não apenas no que dizem ser este objeto, mas também nas atividades que propõem aos seus alunos. Esta pesquisa, sob o enfoque do linguista aplicado, problematiza questões sociais envolvendo a linguagem, delimitando contexto de análise e considerando a impossibilidade de neutralidade ideológica quanto à escolha do problema, geração e análise do material selecionado, levando em conta, assim, as variáveis extraescolares que impactam o objeto em discussão. Por conta disso, e sendo nosso objeto língua e discurso, nossa investigação é de viés interdisciplinar e, quando possível, transdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006; HENRIQUES; PEREIRRA, 2002), dadas as variáveis que constroem o objeto tangerem diferentes redes do saber. Isso nos respalda a afirmar também que o resultado de nossas análises não são generalizações fechadas, conclusivas, mas resultados sempre sujeitos a reelaborações.

Partindo de orientações dos PCN (BRASIL, 1998; 1999) quanto ao tema em questão, esta pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira, gerada por formulários; a segunda, gerada por entrevista em áudio. Porém, apenas a primeira parte vem sendo

exposta no presente artigo, cujo instrumento de geração de dados foi constituído de formulários fornecidos a professores do ensino básico (incluídos no PARFOR, em curso de Letras, formato módulos semanais e à distância) e a estudantes de graduação do curso regular de Letras, em períodos finais e já estagiando em escolas da rede pública, com questionamentos sobre gramática, contextualização e ensino. Por tratar-se de questões sociais sobre linguagem, em que crenças, subjetividade, relações de força, entre outros fatores, conflitam na abordagem do objeto (discurso de sujeitos inseridos em disputas de poder), a metodologia de análise é a qualitativa, uma vez que a complexidade de nosso objeto não nos permite quantificá-lo. Assim, guiamo-nos por objetivos predefinidos, a saber: (i) identificar e analisar referências sobre ensino de gramática contextualizada no discurso de professores formados e em formação; (ii) contrapor definições sobre o tema à sugestão/descrição de atividades que, no imaginário dos sujeitos, efetivem essa abordagem de ensino.

Desse modo, reforçamos, mesmo trabalhando nesse primeiro momento com recortes gerados por meio de formulários, não faremos análise quantitativa, apenas qualitativa interpretativista, reconhecendo-se também que a seleção de recortes sociais/educacionais não é indiferente à subjetividade de pesquisador e demais participantes, envolvendo opiniões, crenças, valores, atitudes etc. (DENZIN *et al*., 2006).

Pensando exigências, sugestões e apropriação de referenciais

O apelo contemporâneo para o ensino de língua põe em foco o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, tendo como objeto de ensino o texto e sua configuração em diferentes gêneros, como pode ser comprovado pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que vem, atualmente, balizando o trabalho do professor de língua materna no Brasil. Para isso, instiga-se o professor a abandonar práticas tradicionais cujo objeto de ensino esteja centrando na gramática pela gramática, uma vez que a gramática agora é vista em função dos usos e não em função de si mesma, como ocorria em outros tempos. Assim, o ensino de gramática deve ocorrer paralelamente ao ensino da leitura e da produção escrita, como análise linguística dentro de um contexto de uso efetivo da língua.

As considerações acima seriam animadoras, caso a prática criticada tivesse de fato mudado a forma de abordar a língua em sala de aula. Entretanto, muitos professores

que atuam na escola básica, assujeitados[159], na perspectiva da AD, Análise do discurso de linha francesa (ORLANDI, 1996), ou informados, na perspectiva de Bourdieu (1998) sobre as práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos, ao tipo de ensino tradicionalmente prestigiado durante sua formação escolar. Ou seja, ao ensino que tinha como objeto prioritário o estudo das regras gramaticais, através de orações, sentenças ou frases isoladas. Assim, mesmo os que puderam fazer ou fazem um curso de licenciatura em Letras, veem-se hoje constrangidos a abandonar saberes e práticas arraigadas em sua formação, a fim de privilegiar novas formas e novos objetos de ensino, dos quais não tiveram oportunidade de se apropriar pela experiência e, ao que parece, tampouco pelas leituras teóricas a que são hoje instigados a fazer, na presente época, na formação inicial e continuada.

Essa configuração requer que pesquisas problematizando essa questão prossigam, e que se investiguem, em situações reais, os encontros e desencontros entre o discurso inovador, como o dos PCN (BRASIL, 1998), e os discursos e práticas que se efetivam por este objeto: gramática contextualizada. Tal apelo local nos foi proposto inicialmente numa das aulas por nós ministrada para professores do Programa Nacional de Formação de Professor (PARFOR), quando uma professora formadora, e estudante de licenciatura em Letras em segunda graduação, à época indo para o quinto período do curso, informou categoricamente conflitos gerados por tais exigências. A angústia de tal discente-professora foi corroborada pelos demais colegas da turma, muitos dos quais também são professores de português, o que nos levou a perceber o quanto precisamos investir, aqui, nesse tema a fim de melhor contribuir para a formação e com o trabalho dos professores de nossa região.

Estudantes da graduação, do curso regular, também têm sinalizado, em aulas, suas dificuldades em ver atendidas e em atender a essa demanda do ensino em suas experiências no estágio supervisionado, confirmando para nós, professores e pesquisadores, o quanto a questão precisa ainda ser discutida e redimensionada, a fim de que não apenas se conheça melhor a dificuldade local, como também, através da pesquisa, com base nos dados gerados e analisados sob perspectivas teóricas pertinentes, possamos propor aos docentes alguns encaminhamentos exequíveis,

[159] O assujeitamento seria um processo que conjuga (põe em relação de disputa) diferentes forças que operam mediante a mobilização de formações discursivas, que, segundo Gregolim (2001), resultam das relações de dominação subordinação e contradição, processo não claro para os sujeitos interpelados ideologicamente, ao serem instigados a tomar posição frente aos embates, mediados pela linguagem, nos quais são/estão inseridos.

inclusive com propostas didáticas elaboradas em conjunto com os professores da escola básica e com estudantes da graduação.

Partimos do pressuposto de que os professores e graduandos (os dados referentes aos conflitos dos estudantes já foram analisados e publicados em artigos anteriores) escutados nesta investigação passaram por um sistema escolar que, segundo observa Bourdieu (1998, p. 53), reflete as desigualdades sociais, pois traz para esse espaço práticas, violências, mesmo que sutis, e modos de disciplinar a conduta incorporados do sistema social mais abrangente. Fugir desse condicionamento exige muito esforço, uma vez que a "equidade" formal que o sistema segue ampara prioritariamente os privilégios dos já privilegiados em detrimento da apropriação efetiva dos privilégios pelos de classe sem a cultura de maior prestígio. Exigem-se do professor saberes e posturas pelo posto que ocupa, independente de o mesmo sistema ter lhe dado as ferramentas, o preparo, as possibilidades reais para tal. Isso porque o discurso, dos professores escutados por nossa pesquisa, advém de sujeitos de classes populares, sem o percentual considerável do repertório de prestígio, e as (des)vantagens no sistema formal de ensino são uma extensão das (des)vantagens adquiridas desde o seio familiar, que indica o valor dos bens culturais de cada indivíduo/clã na sociedade (BOURDIEU, 1998). Daí o discurso e a prática docente manifestarem esse descompasso entre o que lhes é exigido e o que efetivamente construíram ao longo de sua formação e conseguem realizar de fato, a fim de satisfazer a exigência que seu posto impõe.

Se pensarmos esses conflitos a partir da AD, mencionada anteriormente, podemos pensar no processo de assujeitamento pelo qual o professor foi capturado (como sujeito), mediante a mobilização de formações discursivas que construíram, (re)constroem e sustentam sua identidade profissional. Entendemos o assujeitamento como um processo que põem em relação formas de dominação, submissão e resistência, resultando disso a contradição inerente a qualquer discursividade. Essas forças agem sem a monitoração (consciente) do sujeito discursivo por ser do domínio do inconsciente, estrutura de linguagem que escapa ao seu controle.

Por outro lado, ao gerar e analisar o *corpus* da pesquisa, também consideramos o fato de estarmos lidando com questão complexa e com sujeitos igualmente complexos, na perspectiva filosófica da teoria da complexidade defendida por Edgar Morin (2007), isto é, com um sujeito que transita entre a autonomia e dependência, podendo, porém, na perspectiva da AD, manifestar-se discursivamente não somente através da repetição

mnemônica ou mesmo a técnica, mas também através da repetição histórica que, segundo Orlandi (1996), pressupõe deslocamento de sentidos.

Conflito entre saberes

Ao longo de sua formação, a maioria dos professores em tese, em especial dos que atuam no Estado onde também trabalhamos, pouco ou quase nada vivenciou, com a sistematicidade necessária, a articulação entre gramática e contexto, no estudo da língua(gem) em situação de uso e de ensino, seja na escola básica, seja no ensino superior. Os estudos a que estiverem expostos foram os da gramática tradicional, conhecida também como gramática normativa, a qual tem sua base nos estudos filosóficos da Grécia antiga, uma vez que "Os filósofos gregos se interessaram por estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação entre linguagem, pensamento e realidade." (Martelotta, 2008, p. 45).

Entretanto, apesar de seu reconhecido valor histórico, pois, dentre outras heranças, não se pode negar que tais estudos deram fundamento para o avanço, com críticas consistentes, do estudo da língua(gem), uma das questões negativas que se apresenta até hoje no ensino de língua, em decorrência dos modos de apropriação dos estudos gregos, relidos pela gramática de Port-Royal, é a arraigada noção fechada do par certo/errado, empregada no ensino tradicional independente de contexto de uso, de variedade, de nível de língua etc. Isso porque a referência de gramática pautou-se historicamente na oratória, ou seja, na *arte do bem falar* (no que é adequado ou no que é inadequado ao se tentar convencer ou persuadir a plateia), mas infelizmente de forma inadequada, pois transferindo-se tais noções para concepções maniqueístas de certo e errado, e, o mais problemático, tomando-se como referência a língua escrita, subvertendo-se a verdadeira dinâmica da linguagem, isto é, a precedência da fala sobre a escrita.

A noção de contexto no estudo da língua é deveras devedora às acentuadas e divulgadas perspectivas bakhtinianas de abordagem da linguagem. Ao discutir sua teoria da enunciação, Bakhtin observa que a oração isolada, como qualquer palavra, é uma unidade significante da língua, totalmente inteligível, pois se pode compreender, também isoladamente, sua significação lingüística, entretanto, somente dentro de um contexto, situação específica de uso, a oração alcançará sua plenitude de sentido, pois

permitirá, por parte do interlocutor, uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 1997, pag. 306). O problema é que o ensino da gramática, nos moldes tradicionais, faz exatamente o inverso, ou seja, retira do contexto os exemplares linguísticos que privilegia em suas análises.

Ampliando os estudos da noção de contexto, ao abordar a linguagem como prática social, Hanks, antropólogo e estudioso da lingüística antropológica, vai defender que o contexto aponta para a existência de várias camadas anteriores à linguagem, isto é, enfatiza que a situação em que os interactantes (praticantes da língua) interagem *fornece um tipo de "externalidade prévia" dentro da qual o discurso e a linguagem são projetados através dos atos de enunciação*. (Hanks, 2008, p. 178). Assim, para o autor, muitos outros elementos estarão implicados na produção e interpretação lingüística entre os falantes/interactantes, como situação, cenário, campo semiótico, simbólico e demonstrativo, campo social etc., pois:

> Da mesma forma que tempo e participação são definidos pela co-presença no nível da situação, pelo engajamento cognitivo no nível do cenário e pelas posições de agente no nível do campo, assim também outros aspectos do contexto emergem no curso de diferentes fluxos temporais. É apenas na prática, especialmente na prática comunicativa, que eles são sincronizados uns com os outros na atualidade emergente da prática.

Tais referências apontam para a premente necessidade de se romper *in loco* com concepção de ensino de língua pautada, na prática, única e exclusivamente no dado lingüístico descontextualizado. Dizemos isso, mesmo reconhecendo que muitos dos livros didáticos em uso, em muitas escolas, já trazem abordagens mais afinadas com o discurso dos PCN (Brasil, 1998) sobre análise lingüística contextualizada. Apesar desse tipo de material inovador, dada a abordagem moderna que faz, circular nas escolas, nem sempre o professor sabe como aproveitá-lo em suas aulas, devido às referências anteriores e mais cristalizadas de língua que o animam.

Dentre algumas obras de grande impacto sobre este assunto, está a *Gramática de usos do português*. Na apresentação de sua obra inovadora sobre gramática de usos do português, Neves (2011), reforçando a idéia bakhtiniana de contexto e sentido e voltada para a gramática funcional, que tem nos usos da língua seu dado de análise (contemplando, por conseguinte, as orientações dos PCN de língua portuguesa), enfatiza que parte das tradicionais classes de palavras, como itens lexicais e gramaticais da língua, por saber ser esse o conhecimento assentado do leitor comum sobre o estudo de

gramática. Todavia, frisa que a meta maior, ao final do exame dos dados lingüísticos contemplados nas análises, é:

> buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.
> o que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância. (NEVES, 2011, p. 13)

Como se pode observar, pelo excerto acima, a autora contextualiza também sua abordagem de língua, levando em conta o que seu leitor já sabe, a fim de ampliar sua capacidade de análise desta mesma língua. Isso é fundamental para que o professor e o estudante avancem na apropriação de conhecimento sobre sua língua materna e seu ensino e na ampliação de sua competência comunicativa nos diferentes gêneros discursivos pelos quais interagem.

Os PCN, material sobre o tema de maior acessibilidade aos docentes, propõem a reflexão linguística/gramatical sobre os usos oral e escrito da língua, ou seja, em textos efetivos nas suas diferentes manifestações. Possenti (1996) sugere que ensinar gramática [contextualizada] é ensinar a refletir sobre as regras que favorecem os usos efetivos da língua, e isso deve ser didatizado através de enunciados inteligentes/instigantes, pois, segundo ele, o uso de frases simplórias/tolas mecanicizam e mutilam o processo de reflexão.

Em obra recente, Bagno (2011), uma das vozes da atualidade mais divulgadas contra o preconceito lingüístico, propõe, implicitamente, por essa terminologia (gramática contextualizada), que se deve ensinar não uma gramática ultrapassada, mas *as novas regras de usos do português brasileiro contemporâneo,* enfatizando, para a abordagem desse conteúdo, a expressão "maior ou menor monitoramento", abordagem que assume o compromisso de difundir a pertinência da reflexão sobre a legitimidade no uso das variedades, rompendo com preconceitos e com maniqueísmos linguísticos como certo e errado. Afirma ele, por exemplo, que

> Os pronomes relativos estão em absoluta obsolescência no PB, tudo indica que esses itens tendem a se reduzir a uma única forma _ que _, rotulada de 'relativo universal', com forte propensão a perder sua propriedade pronominal para se reduzir a um mero conectivo entre sentenças. Por isso, é importante dedicar atenção especial a esses pronomes no processo de elucidação lingüística _ sempre, é claro, com apoio de textos

> autênticos como base para a reflexão e o uso." (BAGNO, 2011, p. 1008)

A solução que Bagno formaliza para as dificuldades de determinados usos, que exigem aquisição de conhecimento linguístico fora do contexto vivencial do falante, reflete seu esforço em apontar um ensino de gramática mais pragmático/contextualizado, como podemos conferir quando o autor se refere aos usos e ensino dos pronomes relativos ainda, por exemplo:

> Sabemos que o emprego dos relativos como pronomes é um conjunto de regras que só se adquire com muito exercício, já que não fazem parte do nosso vernáculo mais geral. No entanto, e por isso mesmo, é preciso fazer um ensino mais explícito e consciente dessas regras, dada a importância das construções relativas nos gêneros textuais mais monitorados, falados e escritos.
> Por isso é preciso abandonar a prescrição incompleta de evitar *'o que'* e apresentar aos alunos opções realmente válidas para a construção de seus textos. A ideia de substituir todo e qualquer *que* por *o qual* só gera resultados como os seguintes:
> (54) É estranho sentir saudade de algo *o qual* mal vivi ou evitava viver...[ ]
> (55) Eu aluguei um imóvel *o qual* fui morar com meus pais já idosos...[ ]
> Em todos os exemplos acima, o pronome *o qual* está empregado de forma completamente equivocada. O que mais surpreende é a falta de percepção das pessoas de que *o qual* é variável em gênero e em número: muitos empregam a forma masculina singular para qualquer referente: [ ]
> (BAGNO, 2011, p. 970)

Entretanto, quando o rompimento da regra normatizada pela gramática tradicional é manifesto por pessoas de reconhecimento, como jornalistas, por exemplo, Bagno aponta a questão como um novo uso aceitável, discurso que, para nós, produz efeito de sentido contraditório em relação à sua posição de política linguística, ou seja, de não reforço exagerado ao maior valor do estilo da elite em relação [desprezo] ao estilo do falante comum.

No exemplo do excerto acima, como o texto é de usuário comum, Bagno nominaliza o fenômeno como equívoco, devido ao usuário querer usar formas linguísticas "delicadas" que fogem a seu domínio, daí sugerir que no ensino se dê opção de substituição para evitar tais equívocos, como mostra o trecho seguinte:

> Apesar de seu desaparecimento na língua falada, considero que ainda cabe ensinar o uso de *cujo* para a produção de GTM [gêneros textuais mais monitorados]. Mesmo assim, é preciso ter consciência de que, mesmo na escrita monitorada, o pronome tende a desaparecer:

> (4) Muitos motoristas já ouviram falar, já viram, ou foram vítimas mesmo, de um carro que o motor ferveu. [www.tudonahora.com.br...] (BAGNO, 2011, p. 169)

As observações feitas acima justificam também as dificuldades que os professores acusam em assimilar o que se quer efetivamente deles como agentes de reflexão sobre a língua, o que é amplificado por suas limitações quanto à dimensão dos discursos inovadores, uma vez que os próprios linguistas apresentam posições divergentes sobre muitos aspectos não apenas do sistema língua, mas também do sistema de usos e dos valores das pessoas que os usam. Aqui, pode-se questionar também a ilusão de que os professores efetivamente praticam as referências da gramática tradicional, que fora base de sua formação sobre a língua, pois, até para romper com o tradicional problemático (pois nem todo tradicional o é), é necessário conhecê-lo com certa segurança para que se compreendam as novas propostas de mudança de foco, de conteúdo, de abordagem.

Interpretando posicionamentos

1) Construção do *corpus*

Como a pesquisa está dividida em duas etapas, recorrendo a dois instrumentos diferentes para geração de dados _ formulário e entrevista gravada em áudio _ somente a primeira etapa é descrita aqui. Nela apresentamos inicialmente a professores-alunos de Letras e a graduandos de Letras, que já estagiam na rede pública de ensino, alguns questionamentos, propostos nos formulários distribuídos aos que se dispuseram a participar: 1- como você define gramática? Qual o valor desse ensino para o aluno?; 2- como se ensina gramática na escola?; 3- qual o objetivo do ensino de gramática na escola?; 4- que atividades você propõe a seus alunos quando ensina gramática?; 5- Você usa frases ou textos para refletir sobre gramática? Por quê?; 6- o que significa, para você, fazer análise linguística?; 7- o que é, para você, ensinar gramática contextualizada?; 8- descreva ou elabore um resumo de atividade em que se esteja, para você, ensinando gramática contextualizada.

Justificamos a (aparente) redundância das perguntas, considerando que é natural que o docente/graduando tenha a tendência de reproduzir, em sua enunciação, formulações, axiomas, conceitos, definições assimiladas por meio de recorrentes

repetições/contatos a que é exposto, ao longo dos encontros ou cursos de que participa, independente de sua real compreensão sobre o tema. Assim, a reiteração de perguntas afins ajuda a balizar (confirmar, desconstruir) as (re)formulações do sujeito-professor respondente. Consideramos ainda que os termos "análise linguística", "gramática em contexto de uso" e "gramática descontextualizada" são explícita ou implicitamente recorrentes nos PCN (BRASIL, 1998, p.23, 28, 29), maior referência sobre o tema oferecida ao professor nos encontros locais de formação continuada e nas aulas de estágio supervisionado. Além do mais, levamos em conta que a (in)compreensão mais assentada dessas noções poderá ser indicada pela (não)convergência entre as respostas dadas a perguntas com sentidos afins, complementares e recorrentes. Nesse caso, a redundância nas perguntas favorece, para nós, o objetivo da pesquisa, mapear a compreensão/reelaboração do professor sobre o tema.

Uma observação importante é que, ao fornecer os questionários aos professores do Parfor, permitindo-lhes que os levassem para casa, dando-lhes tempo para responderem, sabíamos que muitas respostas poderiam ser colhidas diretamente da internet, mas isso, para nós, não descaracterizaria a análise do discurso que compõe o imaginário desses sujeitos sobre o tema, uma vez que, conforme a perspectiva discursiva por nós adotada _ pressupostos da complexidade conforme Edgar Morin e a análise do discurso de linha francesa, defendida lá por Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi _ o sujeito, ao enunciar, filia-se (fala a partir de) a redes de sentidos conforme suas formações discursivas, conforme as forças ideológicas que conflitam na sua construção imaginária de si e do mundo que o cerca, seja através da paráfrase (sempre o mesmo), sujeito da dependência relativa, seja através da polissemia (deslocando sentidos), sujeito da autonomia relativa, enunciando a partir da posição social que ocupa ao ser interpelado. Assim, as respostas apresentadas nos formulários, acabam por reverberar a crença do sujeito sobre o que, para ele, concerne ou não ao tema questionado.

2) Análises iniciais de alguns recortes

2.1 - Os recortes a seguir foram obtidos através de formulários recebidos de professores de língua portuguesa sem formação em Letras (ou possuem o Normal Superior ou o curso de Pedagogia, ambos feitos à distância), cursando segunda graduação, agora em Letras, com mais da metade do curso em andamento.

Pergunta 1: **C**omo você define gramática? Qual o valor desse ensino para o aluno?

(a)
"um **conjunto de regras** que define o **uso correto de uma língua** que é muito importante porque sem o aprendizado desse conjunto seria impossível aprender a língua"

(b)
"segundo **Saussure** a gramática seria a **estrutura da língua**, portanto, acredito que a mesma perpassa esse conceito já que a gramática **articula língua e escrita**"

(c)
"gramática é um **conjunto de regras** da língua portuguesa que proporcionam aos educandos um **letramento** do ensino aprendizagem com **mais qualidade obedecendo as mesmas**"

(d)
"defino como uma **parte da gramática que estuda a disposição das palavras na frase e das frases no discurso**, bem como a relação lógica das frases entre si. Acredito de um valor de ensino que leva o aluno a **compreender o estudo dos sentidos das palavras e frases**. Nessa **nova gramática**, nesse novo contexto, fazendo com que ele perceba a diferença do uso gramatical"

Como o docente assume ou (re)elabora conceitos tão caros à sua função e formação:

Em (a), o discurso sobre gramática normativa é a referência, pontuado ao professor enunciar gramática como "uso correto de uma língua". Em (b), o conceito de língua como estrutura, trazido de Saussure como argumento de autoridade [*segundo Saussure*], define a noção de gramática informada na enunciação do docente [*gramática seria a estrutura da língua*], deixando subjacente, na sequência, que *língua* e *escrita* seriam duas coisas relacionáveis mas distintas, e que a gramática faz o elo adequado entre essas duas coisas [*a gramática articula língua e escrita*]. Apesar da confusão, a referência parece ser a de língua como a língua natural, manifestação primeira (modalidade oral), e a escrita, uma outra forma de manifestação dessa língua, ou seja, um modo de registro do oral. O conceito saussureano se mantém.

Em (c), gramática é conjunto de regras cuja obediência favorece o letramento do aluno. Aqui o docente procura reiterar discursos novos, como a funcionalidade dos conteúdos de ensino de língua com vistas ao letramento, discurso corrente nos encontros de formação continuada (FC).

Em (d), o sujeito-docente se apropria de tópicos de livros de gramática para enunciar que gramática é sintaxe [*parte da gramática que estuda a disposição das palavras na*

frase e das frases no discurso], cujo aprendizado ajuda o aluno a perceber *a diferença do uso gramatical*. A repetição técnica (ou mesmo mnemônica), conforme definição de Orlandi (1996, p. 38), é a tônica, entretanto, ao subjetivar-se como o *eu* da enunciação ([*eu*] *defino como*), o sujeito-professor acredita elaborar o conceito a partir de si mesmo.

(Re)elaborando noções de ensino de gramática contextualizada

Algumas das 'respostas' às perguntas 7 e 8 (P=Professor): **7-** o que é, para você, ensinar gramática contextualizada?; **8-** descreva ou elabore uma atividade em que se esteja, para você, ensinando gramática contextualizada.

(PA)

7.1 "É uma nova forma de se compreender a linguagem e orientar o ensino da gramática"
8.1 "Separe nas colunas as palavras do texto que sejam:

Substantivo próprios	Substantivos comuns

O embate discursivo do sujeito-professor (PA)

Nesse recorte, bastante elucidativo para nossas inquietações investigativas, o sujeito-professor (PA) reproduz integralmente formulação subtraída de artigo acadêmico encontrado na Internet [por nós comprovado através de busca na rede]. Todavia, o que conta aqui, em termos de conceituação, é que o professor sabe que as referências cristalizadas de gramática [normativa] que aprendeu e por isso as possui em seu repertório discursivo não respondem mais às demandas por definições que impliquem, no ensino, novos modos de abordagens da língua, daí buscar de alguma forma reproduzir enunciado espelhando o discurso atual, mesmo que por meio da repetição mnemônica (efeito papagaio), indicando a pertinência da referência em relação às sugestões dos PCN, orientação oficial com a qual mais tem contato. Dizemos isso porque outros materiais didáticos também tangenciam ou ecoam o discurso oficial sobre ensino de LM hoje. Todavia, a noção indicada de que a abordagem tradicional muda ocorre apenas pela repetição mnemônica de definições oficiais (repete literalmente o que se espera que o sujeito docente enuncie), pois, na sequência, ao propor em questionário alguma atividade que confirme as noções antes mencionadas, a abordagem assumida é apagada no discurso de (PA), dando lugar às práticas da qual tentou se desvencilhar inicialmente. Isso pontua a dispersão do sujeito que enuncia a

partir de diferentes posições. E a relação teoria e prática pode às vezes se configura como o jogador no campo de futebol: numa metade do espaço ele é atacante, noutra, zagueiro. Quando a relação é de continuidade, ou de maior coerência,

> (PB)
> 7.2 "É uma situação complexa, porque a forma como nós ensinamos a gramática ainda é mais pra normativa do que pra contextualizada. Mesmo os livros didáticos já seguirem a esse novo modelo, porém, deixamos a desejar, muitas vezes, por falta de conhecimento ou esclarecimentos"
>
> 8.2
> "Bom, trabalho na seguinte forma:
> Um gênero (crônica, conto, fábula, artigo de opinião etc.);
> A oralidade;
> Interpretação escrita;
> Produção textual;
> Análise linguística
> Atividades de compreensão diversificada;"

Os embates discursivos de (PB)

Em (PB), há a assunção, no discurso do sujeito-professor, de que: i) ensino de gramática contextualizada é apenas um modo mais produtivo de abordar a língua e não outra gramática, como alguns poderiam pensar; ii) o ensino de gramática normativa ainda impera por razões que lhe escapam como professor; iii) o docente não altera a prática por falta de conhecimento ou esclarecimentos [e não por mero descaso]; iv) a situação é complexa porque a responsabilidade (que implicitamente é posta) vai além da mera boa vontade/dedicação do professor. Podemos pontuar isso pela proposta de atividade que (PB) apresenta: uma síntese de tópicos dos PCN e/ou de livros didáticos mais afinados com o discurso oficial. Não consegue apontar, porém, mesmo em material didático mais atualizado, o que tentou pontuar acima, mesmo que em parte.

> (PC)
> 7.3
> "É uma forma de instruir nossos alunos deixando-os mais aptos a ler, escrever e interpretar"
>
> 8.3
> "Bilhete
> Belinha
> Passei na sua casa pra contar o que aconteceu comigo ontem à noite. A história é comprida e tem até fantasma! Telefone para mim hoje à tarde, que eu vou contar tudinho para você, tá?!

[há o desenho de uma rabisco de sol]
Essa foi a cara de medo que eu fiz!
Beijnhos da amiga

Juliana 13/07/2011

1- Retire do texto os substantivos próprios
R= Belinha, Juliana
2- Destaque nos textos os artigos definidos
R= a, o
3- O bilhete foi escrito em linguagem informal, parecida com a que usamos no dia a dia com quem temos intimidade. Na sua opinião, o uso dessa língua foi adequado? Por quê?
R= Sim, pois se trata de uma comunicação entre amigas
4- Dê o nome de quem escreveu o bilhete.
R= Juliana
5- Dê o nome da pessoa para quem foi escrito o bilhete.
R= Belinha

Os embates de sujeito-professor (PC)

Em (PC), o sintagma nominal "gramática" ou "gramática normativa" nem é mencionado, por outro lado, a noção de texto e de prática de leitura e escrita como desencadeador de tudo aparece como eco às teorias de gêneros e a concepções de letramento (autônomo?) [*instruir nossos alunos deixando-os mais aptos a ler, escrever e interpretar*], mesmo que atrelado ao ensino tradicional pelo uso de léxico (verbo) como *instruir*, com efeito de sentido de 'relação unilateral'. A noção de que ensinar a ler e a escrever pede reflexão de língua, de negociação linguística ou contextual, com ou sem nomenclaturas específicas/metalinguagem, não vem marcada. Entretanto, na proposta de atividade (recriada ou copiada de algum livro) que, para o docente, indica ensino de gramática no viés da contextualização, essas noções esperadas aparecem ao menos na questão 3, mesmo que, na questão dois (2), percam força, pois não há discussão sobre funcionalidade e/ou de efeito de sentido para a presença ou ausência dos artigos no texto, por exemplo. As demais questões podem ser consideradas meramente decodificativas e de automação, pois postas de forma isolada. A articulação entre as questões 1,4 e 5, por exemplo, seria um bom indicativo de contextualização: *os substantivos próprios que aparecem no bilhete indicariam o quê? (ex: R= remetente e destinatário, interlocutores, etc).*

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como análise em andamento, nossas formulações podem se alterar ao longo do processo. Todavia, a análise em construção de parte dos dados iniciais aponta a difícil compreensão em relação às propostas oficiais (postas já há mais de dez anos) de novas abordagens no ensino de língua materna (reflexão linguística em contexto de usos), mesmo que o docente, que já ministra aula de português e com mais da metade do curso de Letras em andamento, seja capaz de parafrasear com desenvoltura definições para esse tipo de abordagem de ensino de língua, pedindo, assim, maior interação *in loco* entre universidade e comunidade externa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BOURDIEU, P. A *Escola conservadora**:** as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais.Língua portuguesa: ensino fundamental II*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

DENZIN, Norman K. *et al*. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. 2ed. Porto alegre: Artmed Bookman, 2006.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN; CRUVINEL, M. F. e KHALIL, M. G. (orgs.) *Análise do discurso:* entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 09-36.

MOITA-LOPES (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEVES, M.H. Moura de. *Gramática de usos do português*. 2ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Jair José Maldaner, Doutor em Educacão. Professor do Instituto Federal do Tocantins-Campus Palmas, Brasil. E-mail: jairmaldaner@yahoo.com.br

Resumo
Neste texto teceremos algumas considerações sobre a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica – EPT – no Brasil, dando especial destaque à Rede Federal de EPT. Trata-se de parte dos resultados de nossa investigação de doutorado. Percebemos cotidianamente os desafios impostos ao trabalho do professor da rede federal, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a EPT. Desafios que requerem do professor uma formação consistente, pois no seu fazer cotidiano lida com as técnicas, as tecnologias, a ciência e precisa transpor isso didaticamente para seus alunos. Precisa ensinar sem ter a formação pedagógica adequada para tal. Diante deste contexto são impostas uma série de demandas para a formação de professores da EPT, tema pouco pesquisado pela academia e poucas vezes objeto das políticas públicas, ao longo da história brasileira. A formação de professores para esta área, no Brasil, sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista. Esta formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado.
Palavras-chave: Formação de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Trabalho e Educação.

Contexto do mundo do trabalho e os Desafios para a EPT no Brasil

Entendemos que determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção, da qual a organização do mundo do trabalho é consequência, impõe determinado modelo de formação de professores. Este processo exige opções e compromissos que devem ser assumidos pelos formadores de professores da EPT. Em outras palavras, a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária. Ela pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho. Diante desta constatação, Carvalho (2003, p. 17-18) afirma que é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumento de contra-hegemonia.

Observamos, assim, que a formação de professores no atual quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação.

Defendemos que a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica

(pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. Isso porque, de acordo com Carvalho (1989), se, de um lado, a escola e seus profissionais são chamados a responder às exigências do capital, por outro lado, eles participam, ainda que de maneira subordinada, de respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora (CARVALHO, 1989, p. 75). Esta questão requer dos professores, em primeiro lugar, a consciência de que, como educadores, somos assalariados e, portanto, força de trabalho, mercadoria, o que acena para a possibilidade de solidariedade, e em segundo lugar, que somos também intelectuais e só a nossa identificação política, enquanto classe, nos possibilita exercer a nossa função em termos de uma nova hegemonia: a hegemonia proletária (CARVALHO, 1989, p.138).

Desta forma, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação de professores mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada (KUENZER, 1999).

Machado (2008) afirma que a formação de professores para a EPT atende a um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais.

Novo perfil e as especificidades da formação de professores para a EPT

A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas implicam determinado perfil dos docentes da educação profissional. Para Machado (2008, p. 15), não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. O padrão da escola oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem também está superado. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

De acordo com Kuenzer, (1998), o que confere especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Esta dimensão formativa precisa ser resgatada dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea. Esta,

> (...) de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macroanálises, que, embora relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outro, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, e até determinantes, daquelas relações sociais (KUENZER, 1998, p.2).

Neste sentido, quais são as especificidades da educação profissional? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Concordamos com Machado quando a autora afirma que a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008, p. 16).

> É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 16).

Na Rede Federal de EPT a atuação do professor é muito diversa, inclui: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos; a graduação nos Cursos Superiores de Tecnologia - CSTs, bacharelados, licenciaturas e a pós-graduação. De acordo com Machado (2008, p. 17), dada esta diversidade de situações os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho de transposição didática é realizado geralmente sem qualquer avaliação externa.

Entende-se que o professor da EPT é um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional.

No seu exercício o professor da EPT deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências

das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia (MACHADO, 2008, p. 18).

A EPT está mergulhada no mundo do trabalho e no mundo das tecnologias. Neste sentido, de acordo com Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação docente mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada. Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- *Contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *Epistemológico*, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- *Institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *Pedagógico*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *Práxico*, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- *Ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- *Investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 1999).

Assim, conforme Kuenzer (1999, p. 10-11), a primeira dimensão a ser considerada na formação do professor comprometido com o campo do trabalho é a capacidade de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de maneira competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Para Machado (2011), várias são as questões inerentes ao desafio atual da formação inicial e continuada de professores para a EPT no Brasil. A título de síntese, ela destaca sete urgências, que aqui colocamos de maneira resumida:

1. Garantir a sustentabilidade pedagógica e de gestão à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada - com destaque para as modalidades ensino médio integrado, proeja, à distância, EPT inclusiva, EPT do campo, indígena e quilombola - urgências que emergem da enorme expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada em 2005, e das elevadas metas previstas pelo Pronatec e pelo PNE 2011-2020. (MACHADO, 2011, p. 701).

2. Revogar os instrumentos legais que possibilitam autorizações do exercício, a título precário, da função de professor na educação básica.

3. Revogar a Resolução CNE/CP n. 2/97 e regulamentar a oferta de licenciaturas para a EPT com os formatos que compatibilizem especificidades de trajetórias acadêmicas do professorado, observando-se em todos eles os princípios que orientam a base comum de organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação no Brasil e a perspectiva de uma política nacional unitária de magistério.

4. Oferecer licenciatura a um grande número de professores sem a habilitação requerida pelo artigo 62 da Lei n. 9394/96, que estão em atividade na EPT.

5. Continuar, aprofundar e expandir a política de formação continuada de apoio ao proeja e, nos seus moldes, desenvolver ações semelhantes voltadas ao ensino médio integrado regular, às especificidades da EPT por eixos tecnológicos, à organização curricular por núcleos politécnicos comuns, à EPT a distância, à EPT do campo, à EPT de povos indígenas, à EPT de comunidades quilombolas, à EPT inclusiva (Programa Tecnep).

6. Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados (MACHADO, 2011, p. 702).

7. Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo. (MACHADO, 2011, p. 702-703)

Neste sentido, a formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis têm, como pré-condições, a efetivação de um processo educativo centrado num

projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas constituam a sua base. Nas condições objetivas das relações sociais capitalistas, dentro das quais atuamos, esta perspectiva contra hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio. Para Frigotto (1996, p. 100-101), o desafio que se coloca é o de vencer a pedagogia da desesperança, e da falta de alternativa ao *status quo*. Por fim, cabe ressaltar que os elementos formativos e de qualificação do educador pressupõem, mas transcendem a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas e na experiência profissional. A qualificação para o educador também implica a capacitação para ser dirigente.

> Este projeto alternativo, para o qual buscamos nos capacitar como educadores, centra-se na ideia de que, *em primeiro lugar, vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva.* Ou seja, um projeto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos. Solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público. A luta pela ampliação da esfera pública e pelo controle e manejo democráticos do fundo público, assinalam a direção do socialismo necessário e possível. E hoje, nas nossas lutas concretas, socialismo significa vida garantida: o direito à educação livre e a cuidados de saúde; o direito à comunidade e à associação; o direito ao trabalho (questão nada irrelevante perante as condições endêmicas do desemprego pós-moderno) e o direito ao lazer, à cultura e à aposentadoria (Jameson citado por Frigotto, 1996, p. 101).

Concordamos ainda com Frigotto no sentido de que o mundo do trabalho,

> (...) como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana. O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo *alienador* (FRIGOTTO, 1996, p. 93).

Os ataques contra esta formação teórico-epistemológica se deram de diversas formas na história brasileira. De acordo com Frigotto (1996), a segregação dos cursos de formação, e das próprias licenciaturas, de uma compreensão sócio histórica, filosófica, política e cultural, resultante da Reforma Universitária de 68, demarca um primeiro e profundo golpe para esta base teórica e epistemológica na formação e profissionalização do educador. Esta decapitação deriva da imposição de uma perspectiva economicista e tecnocrática dos processos de conhecimento e dos processos educativos, amparados pelo golpe civil-militar de 1964. O segundo golpe dá-se na década de 1990 pela reiteração da concepção produtivista e mercadológica do conhecimento mediante o ajuste neoliberal à globalização excludente, capitaneada pelo

Banco Mundial.

Cabe registrar também que uma política de formação de professores só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à politica salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho (KUENZER, 2011, p.4).

Portanto, é preciso reconhecer que a docência na EPT é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

> Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008, p. 15).

Assim, para o professor da EPT é basilar a compreensão, teoricamente fundamentada, da dimensão ontológica na conformação das subjetividades, a partir do significado do trabalho no modo de produção capitalista.

Conclusão

No Brasil, de acordo com Machado (2011, p. 691), ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo.

Machado (2011) traz dados importantes sobre a atividade dos professores da EPT que constam da *Sinopse do Professor de 2009*. Constatou-se 58.898 professores em atividade na educação profissional técnica de nível médio- EPTNM. Destes, apenas 59,0% possuíam licenciatura; 11,8% sem curso superior concluído; 11,7% com somente o ensino médio e 0,07%, o ensino fundamental. Mais da metade (33.100 ou 56,2%) dos 58.898 professores em atividade na EPTNM tinha vínculo apenas com instituições privadas, rede que se destaca pela grande heterogeneidade de situações e condições de trabalho; 16.943 (28,8%) professores ligados somente a instituições estaduais, também com grandes diversidades institucionais e contratuais; 6.453 (11,0%) docentes (com atuação na EPTNM) contratados exclusivamente pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, um universo mais homogêneo, mas que também tem suas clivagens (BRASIL, 2009 citado por MACHADO, 2011, p. 691-692).

Defendemos que a formação de professores para a EPT é necessária e decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade

educacional se efetive, no Brasil. Segundo Machado este é um desafio, já histórico, mas que

> (...) revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Ensino Médio Integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-tec), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

Contraditoriamente, de acordo com Machado, a Setec/Mec vem incentivando as Instituições Federais a desenvolver licenciaturas para a EPT tendo como referências: educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica (MACHADO, 2011, p. 699). Todavia, o que predomina na rede federal de EPT é a oferta de licenciaturas para as disciplinas da educação básica e não para a EPT.

Bibliografia

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A Escola como Mercado de Trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo, Iglu. 1989.

. **Educação e Formação Profissional: Trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formacão e profissionalização do educador: novos desafios.** Coletânea da CNTE, 1996, Mimeo.

KUENZER, Acacia Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobrante,*** Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999.

_____**A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.** Educ. Soc. vol. 19 n.

63 Campinas Aug. 1998.

_____.**A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.

_____. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011 .

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores**. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: ANÁLISE DO PERFIL E INTERAÇÃO D@S CURSISTAS

Brendhon Andrade Oliveira [160]

Bruna Andrade Irineu[161]

INTRODUÇÃO

O curso de Gênero e Diversidade na escola é uma iniciativa federal por meio do Ministério da Educação – MEC, e intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) em parceria com Universidade Federal do Tocantins – UFT, por meio da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE).

O presente artigo pretende relatar a experiência do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) realizado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) entre 2015 e 2016 no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade,

[160] Graduando em Direito pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e bolsista de iniciação científica do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos (UFT).

[161] Professora Adjunto do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos (UFT) e Coordenadora da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFT).

na modalidade de ensino semi-presencial para a formação qualificada de professores/as, gestores/as e outros/as profissionais da educação. A propositura do Curso de Especialização do GDE advém da parceria da DTE com o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direito[162] no âmbito da UFT, objetivando aprofundar e promover o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico–raciais no ambiente escolar, iniciadas pelo Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, financiado pela SECADI/MEC, reoferta de 2012, finalizado em 2013.

Nessa perspectiva, o Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Diversidade na Escola ocorreu de forma semipresencial, com encontros presenciais a cada módulo, e as atividades realizadas virtualmente, via plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle). A proposta de realização do curso abrangeu a carga horária total de 360 horas, distribuídas em 05 módulos, sendo 68 horas de atividades presenciais e 292 horas à distância com duração de 12 (doze) meses numa distribuição média de 30 horasaula/mês que resulta numa dedicação média por parte da/o cursista de uma hora/dia.

O conteúdo dos módulos, seguem as indicações da SECADI/MEC, sendo o Módulo I – Diversidade e Diferença; Módulo II – Gênero; Módulo III – Sexualidade; Módulo IV – Relações Étnico-Raciais; Módulo V – Metodologia do Trabalho Científico; e um Módulo Complementar nomeado de "Atividade Integrante" no intuito de estimular a elaboração e sistematização de estratégias estruturantes das políticas inclusão e de promoção da diversidade sexual, da equidade de gênero e da igualdade étnico-racial e de orientação sexual, através de Projetos de Intervenção.

Em linhas gerais, iremos evidenciar o perfil das/os cursistas do GDE/UFT que contou com 75 cursistas, distritibuidos nos Pólos de Araguatins-TO (25), Miracema-TO (25) e Palmas-TO (25). Além disso, nos propusemos a analisar as aulas presenciais e as discussões do ambiente virtual, como forma de avaliar a incidência do curso e o impacto Político Pedagógico do cotidiano escolar.

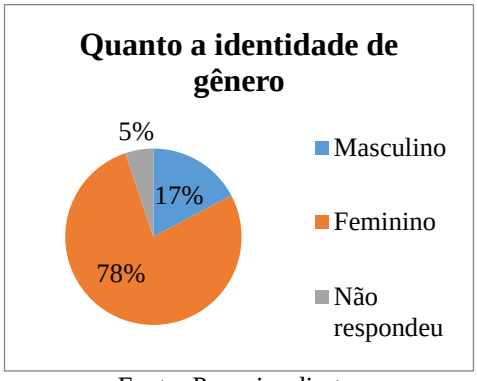
[162] O Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em "Sexualidade, Corporalidades e Direito" na Universidade Federal do Tocantins/Campus Miracema (UFT) foi criado em 2009, cuja estrutura física foi viabilizada através do financiamento da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Ao longo dos 07 (sete) anos de consolidação, o Núcleo tem tensionado a inserção das agendas de lutas LGBT no contexto institucional e estadual, através da elaboração e coordenação de projetos e ações de pesquisa e extensão.

PERFIL DAS/OS CURSISTAS

Na intenção de traçamos o perfil político-cultural dos/as cursistas vinculado Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, aplicamos um questionário pela Plataforma Moodle, com 58 participantes distribuídos em Araguatins, Palmas e Miracema. Dentre os/as entrevistados, 24% correspondem ao Polo de Miracema e 38% do Polo de Palmas e 38% do Polo de Araguatins.

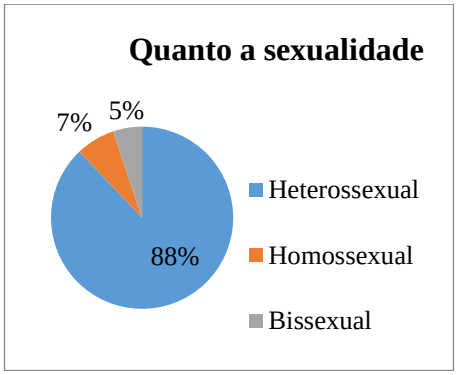
Quanto à caracterização das/os cursistas, 78% se identificam em relação a sua identidade de gênero enquanto feminino, 17% enquanto masculino e 5% não respondeu. No tocante a sexualidade, 88% se declara heterossexual, 7% homossexual e 5% bissexual.

Gráfico 1 - Identidade de Gênero



Fonte: Pesquisa direta.

Gráfico 2 - Sexualidade



Fonte: Pesquisa direta.

Conforme visto acima, em termos de identidade de gênero e orientação sexual, a escola se constitui como espaço majoritariamente feminino e heterossexual. Nesse sentido, percebe-se que para as mulheres foi dado o lugar do cuidado, maternidade e fragilidade, elementos estes constitutivos da feminilidade construída socialmente. A baixa presença masculina no ambiente escolar, e sobretudo em um curso que buscou

discutir as temáticas de gênero e diversidade, podem ser compreendidas através do que Daniel Welzer-Lang observou:

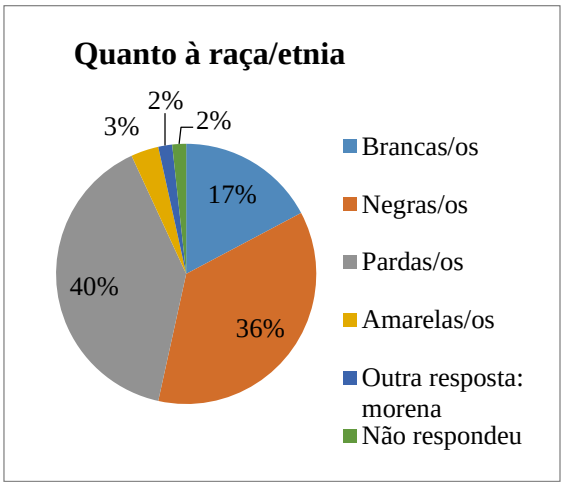
> é verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o polo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher a ser (mal) tratado como tal (WELZER-LANG, 2001, p. 6).

Quanto à orientação sexual, a heteronormatividade institui a heterossexualidade como única forma possível e saudável de exercício da sexualidade. A escola é uma instituição dentre tantas outras que reiteram as lógicas heterossexistas, as quais são pilares da construção da sociedade tal como conhecemos. Nesse sentido, a escola, uma das instituições encarregadas da construção e socialização de sujeitos, imbricada nas relações de poder, deve manter as lógicas morais e excludentes acerca da diversidade sexual. Assim,

> aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados próprios de cada um desses territórios, são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. (LOURO, 2004, p. 40).

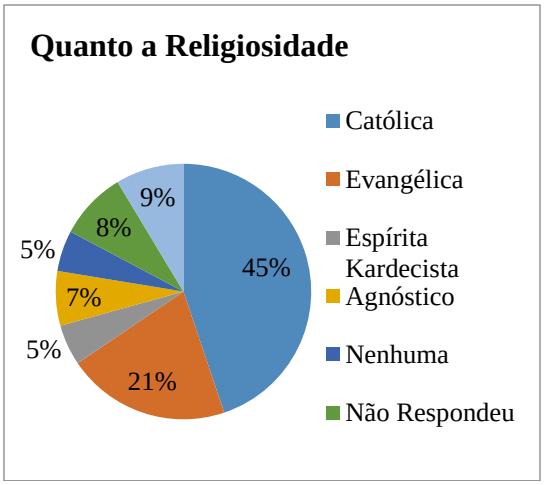
Para a raça/etnia, utilizamos a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também a autodeclararão, o que resultou em 40% de pardas/os, 36% de negras/os, 17% de brancas/os, enquanto 3% são amarelas/os, 2% não respondeu e 2% utilizaram a categoria "morena". Em relação à religiosidade, obtemos que 45% são católicas/os, 21% evangélicas/os, o agnosticismo, outras e espiritismo kardecista somam 26%, 8% não responderam 5% declara que não tem nenhuma religiosidade.

Gráfico 3 - Raça/Etnia



Fonte: Pesquisa Direta.

Gráfico 4 - Religiosidade



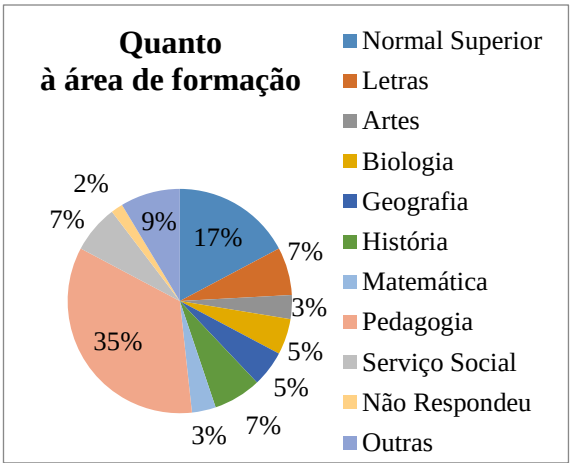
Fonte: Pesquisa direta.

Acerca da questão racial-étnica, 40% d@s cursistas se identificam enquanto pardas, enquanto 36% se autodeclaram negras/os. Esse dado vai ao encontro dos dados raciais tocantinenses, mantendo a proporção. Lélia Gonzales (1984), em seu artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, disserta que na cultura brasileira, o negro ocupa o lugar de dominado e o branco de dominador, e essa lógica de dominação trabalha o "branqueamento" da população negra, impondo a internalização e reprodução de valores brancos ocidentais. Compreendendo que a comunidade negra do Brasil se encontra em subalternidade, esses são submetidos a norma de seus dominadores, passando por opressão e repressão e obrigado a reproduzir valores que lhes foram impostos como aceitos. Dessa forma, percebe-se a dificuldade dos cursistas e da sociedade em geral se verem e assumirem a identidade e cultura negra, optando-se assim, pela denominação parda.

Quanto ao gráfico de religiosidade, as religiões de matriz cristã católica (45%) e evangélica (21%) são majoritárias, somando 66% d@s cursistas. Esse dado coaduana com os discursos durante as aulas, em que o pertencimento religioso, veiculado por determinados cursistas, é fator elementar na sua atuação nos espaços públicos, tendo em vista que

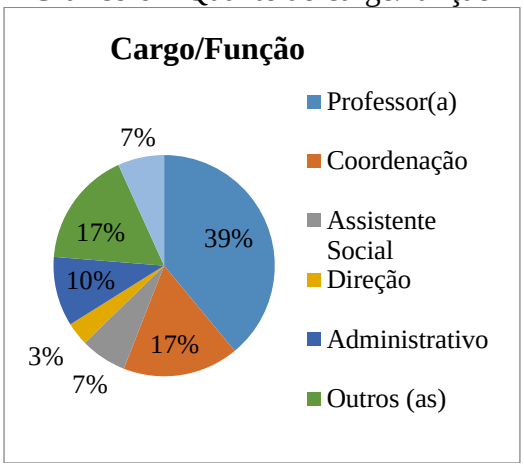
> os discursos dessas instituições coloca as práticas homoeróticas como transgressões à lei da natureza ou de Deus, que teria criado dois seres de sexos diferentes para se complementarem e procriarem. Nesse sentido, a homossexualidade e os indivíduos que a praticam são percebidos como ameaças às ordens social, política, moral e, em alguns casos, legal das sociedades" (MACHADO et al., 2010, p. 117).

Gráfico 5 – Quanto à área de formação



Fonte: Pesquisa Direta.

Gráfico 6 – Quanto ao cargo/função



Fonte: Pesquisa Direta.

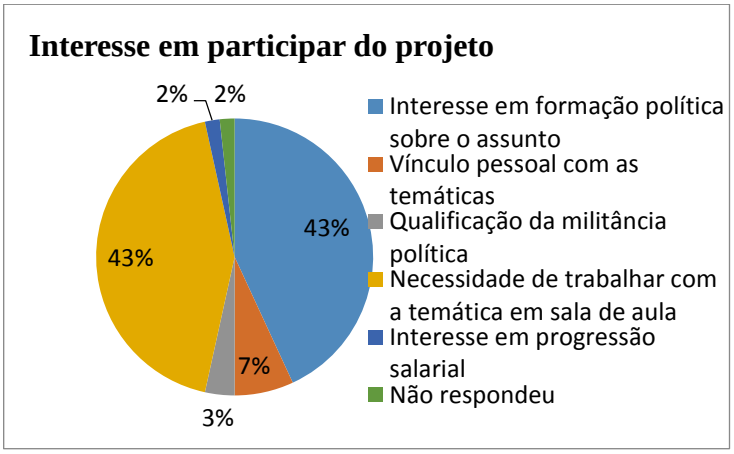
A área de formação obtivemos que 35% são formadas/os em pedagogia, 17% em normal superior, ao passo que 7% é estatística de Serviço Social, História e Letras, 5% é o quantitativo de Biologia e Geografia, 8% somam Artes, Matemática e Não respondeu, e 9% outras formações. No que diz respeito ao Cargo e/ou Função que ocupam, 39% são professoras/es, 17% ocupam a coordenação da escola, 10% trabalham em setores administrativos, 7% são assistentes sociais, 3% direção da escola, 17% outros e 7% não respondeu.

Se colocando como um importante fator a ser analisado, a área de formação dos/as cursistas revela que mais de 80% tem seu saber alocado dentro das ciências humanas e sociais aplicadas. A maior parte sendo dessas áreas, possibilitou maiores possibilidades em relação à metodologia do curso que centrou o conteúdo do curso dentro das teorias construvistas, retirando a discussão do viés biologicista e essencialista.

Importante se faz dizer que essas possibilidades são limitadas. O caráter biologicista por vezes aparecia nos debates em sala de aula, o que se tornou mais corriqueiro no Módulo III- Sexualidade. Segundo Le Breton, as discussões de caráter biologicista, determina que

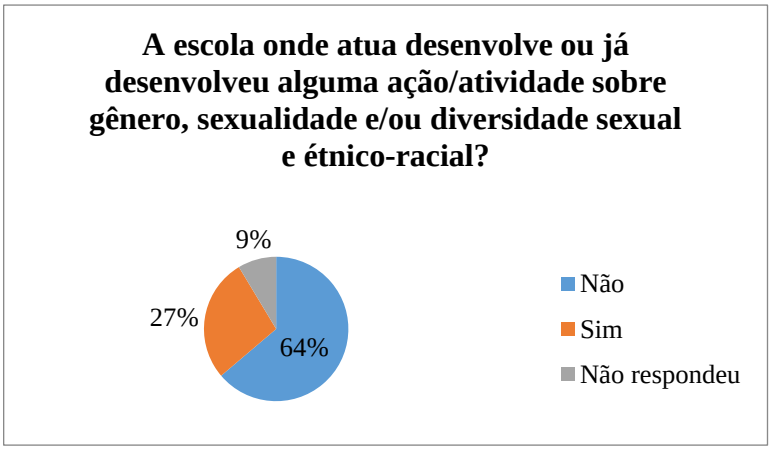
> As características biológicas do homem façam com que sua posição, no conjunto, seja aquela que lhe é justamente devida. Ao invés de fazer da corporeidade um efeito da condição social do homem, essa corrente do pensamento faz da condição social o produto direto do corpo. Trata-se de submeter à primazia do biológico (mais ainda, de uma imaginário biológico) as diferenças sócias e culturais, de naturalizar as diferenças de condição justificando-as por observações "científicas": o peso do cérebro, o ângulo facial, a fisiognomonia, a frenologia, o índice cefálico, etc.. (LE BRETON, 2007, p. 17)

Gráfico 7 – Interesse em participar do projeto



Fonte: Pesquisa Direta.

Gráfico 8 – Atuação da escola em relação à Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais



Fonte: Pesquisa Direta.

Dentre as justificativas do interesse em participar do projeto encontramos que 43% têm necessidade de trabalhar com a temática em sala de aula, bem como 43% têm interesse em formação política sobre o assunto, seguidos de 7% com vínculo pessoal com as temáticas, 3% em qualificação da militância política e 4% somam as/os que têm interesse em progressão salarial ou não responderam. Buscamos verificar também se a escola onde as/os cursistas atuam desenvolve ou já desenvolveu alguma ação e/ou atividade sobre gênero, sexualidade e/ou raça/etnia e obtivemos que 64% das escolas não desenvolvem, 27% sim e 9% não respondeu.

Tendo em vista o gráfico que demonstra o interesse em participar do Curso de Especialização, 86% d@s cursistas estão interessados em formação política dos temas ou pela demanda que a sala aula tem trazido. Nesse sentido, importante observar que as temáticas de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais estão se colocando como demanda urgente para os profissionais da educação. Todavia, ao se observar a capital do Estado, inclusive uma das cidades de execução do Curso, é interessante articular homofobia e religião para compreender o contexto local.

Palmas tem se lançado como "capital da fé", realizando grandiosos eventos da religiosidade cristã com recursos públicos. No ano de 2015, a prefeitura de Palmas baixou uma medida provisória que proíbe a discussão de gênero na escola, tema esse que uma cursista deste projeto buscou discutir em Trabalho de Conclusão de Curso. Vale ainda mencionar que Palmas é terceira capital do país com o maior número de crimes contra homossexuais em termos relativos de acordo com relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia.

Outro ponto importante de se relacionar é o gráfico que verificou se a escola já desenvolveu alguma atividade ou ação sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Com 64% d@s cursistas apontando para o não, percebemos que esses temas não são vistos como prioritários para as escolas de atuação d@s cursistas. Além disso, tendo esses dados em vista, percebemos que não há prioridade do poder público atender as demandas da população LGBT, mesmo que essas demandas também sejam das escolas municipais e estaduais do Estado, uma vez que não fornecem nem mesmo materiais didáticos necessários para o trabalho das temáticas.

Na sequência, iremos envidenciar a participação desses sujeitos na efetivação do GDE/UFT, através dos relatos do Moodle e nos encontros presenciais de cada Módulo.

RELATOS DO *MOODLE* E DA SALA DE AULA

Neste tópico, iremos relatar a apreensão da participação das/os cursistas no *moodle* e nas aulas presenciais, considerando que no ambiente virtual, as/os cursistas interagiram a partir de objetos de aprendizagem na forma de hipertextos, matérial didático virtual, vídeo-aulas, animações e links que auxiliem as/os alunas/os na busca do entendimento temática estudada. Os conteúdos virtuais foram elaborados pela equipe de conteúdistas do curso e os debates monitorados pela tutoria á distância. É importante ressaltar que o GDE/UFT contava com uma equipe multidisciplinar que integrava a Coordenação, Professores Conteúdistas, Professores Formadores, Tutor Presencial e a Distância.

O Módulo I – Diversidade e Diferença é subdivido em 3 (três) Unidades: I) Abertura; II) Formação Sócio Histórica do Brasil e III) Diversidade que oportunizou reflexões da construção socio-histórica das relações de gênero, raça/etnia e classe social na particularidade brasileira pensando o patriarcado, a propriedade privada e o preonceito á diversidade cultural.

A primeira atividade avaliativa é a proposta de reflexão sobre cultura e sociedade a partir do vídeo "O perigo da história única" de Chimamanda Ngozi Adichie e do vídeo aula "Estigma e Discriminação" disponibilizada no repositório do GDE/UFSC, pensando as categorias de estigma, discriminação, desigualdade, diferença, diversidade, violência, hierarquias, homofobia, racismo, machismo e capacitismo. O segundo exercício indica a articulação do artigo "Formação Sócio histórica do Brasil: desenvolvimento, diversidade e desigualdades sob o signo da contradição" do Professor Paulo Wescley com à realidade dos/das cursistas. Por fim, o terceiro exercício debate as diferenças na Educação, a partir do texto "Diferenças na Educação, outros aprendizados" da Professora Ana Paulo Vencato.

O Módulo – Gênero compreende a Unidade 1- Gênero: um conhecimento importante para o conhecimento do mundo, Unidade Unidade II – A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero e Unidade III – Gênero no cotidiano escolar. No que refere as atividades avaliativas, propusemos a Atividade 1) "Perguntando também se aprende", com base na vídeo-aula sobre a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero, traçando as bandeiras de luta do Movimento Feminista com enfoque na particularidade nacional; a Atividade 2) sobre a de um parecer técnico sobre a inserção do debate de gênero nas escolas, baseado nas reflexões do artigo "Ideologia de Gênero?: Explicando as confusões teóricas na

cartilha" de autoria de Jimena Furlani. A Atividade 3) consistiu em conceituar gênero para enfrentar as desigualdades na escola.

No Módulo III – Sexualidade debate a noção moderna de sexualidade, articulando com os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual, direitos sexuais e reprodutivos gravidez, desejos, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte não essencialista de gênero, étnico –racial e de classe. Prentendeu-se ainda, problematizar os limites e possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade; evidenciando a importância de ações conjuntas na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, a sexualidade e á reprodução. Neste Módulo, proposugemos as seguintes atividades: a)"Hierarquização, normalização e transgressão" que exigia a leitura e análise dos seguintes contos "O internato" de Anais Nin; "A moralista" de Dinah Silveira de Queiroz e a "Irmã Cibele e a menina" de autoria de Moreira Campos. Os contos foram disponibilizados juntamente com o texto "Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade e discriminação" do Professora Flávio Pereira Camargo, cujo objetivo é colocar em discussão aspectos temáticos, teóricos e críticos refentes ao conteúdo do referido componente curricular.

O Exercício "Família e Parentalidades", articou questões sobre o texto "Saúde, sexualidade e reprodução" do Professor Flávio Camargo, o artigo de Berenice Bento, intitulado "As famílias que habitam a 'família", no qual a autora discorre sobre a pluralidade e a plasticidade da categoria "família" para problematizar questões pertinentes à família tradicional e às novas estruturas familiares e seus arranjos que estabelecem rupturas com a heterossexualidade e o artigo de Micaela Cynthia Libson, intitulado "Parentalidades gays y lesbianas: los cambios do relato", no qual a autora analisa relatos de gays e de lésbicas sobre as parentalidades e sobre as famílias a partir de três tópicos: a impossibilidade, a oportunidade e a eleição.

Por último, o Exercício 4) "Refletindo sobre a prática pedagógica", assinala a reflexão crítica sobre a necessidade de mediar discussões na prática pedagógica mediante uma perspectiva inter e transdisciplinar (em qualquer disciplina da estrutura curricular da Educação Básica) sobre questões de identidade de gênero e sexualidade (além do viés biológico) na rotina escola, mediado pela leitura do texto "Sexualidade e cotidiano escolar" do Professor Rubenilson Araújo.

O último Módulo IV – "Relações Étnico-Raciais" aborda os conceitos de raça, racismo e etnicidade; interseccionados com a dimensão da sexualidade, etnia e gênero, bem como, as especificidades da desigualdade étnico – racial no cenário das desigualdades no Brasil e no Tocantins, especialmente; estereótipos, preconceitos e discriminação racial, integrando três atividades na plataforma *moodle*. A primeira atividade consistia numa reflexão a partir da pergunta "eu pareço suspeito?" baseado no texto "Noções de raça, racismo e etnicidade" de autoria de Joilson Santana. A segunda atividade, nomeada "nega do sovaco cabeludo", exigia uma análise da letra da música, a partir do texto "Desigualdade Racial e Gênero" de Joilson Santana e Aline Batista. A última atividade traduz-se numa reflexão sobre a valorização da diversidade étnico-racial com base no texto "Educação para as relações étnico-raciais" de autoria da Professora Conteúdista Aline Batista.

A seguir, evidenciamos um quadro acerca da participação quantitativa dos/as cursistas por Módulo na Plataforma Moodle.

Quadro 1 – Participação quantitativa das/dos cursistas por módulo na Plataforma *Moodle*

POLO	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4
Palmas	92 intervenções	61 intervenções	75 intervenções	50 intervenções
Miracema	61 intervenções	58 intervenções	63 intervenções	48 intervenções
Araguatins	77 intervenções	47 intervenções	51 intervenções	37 intervenções

Fonte: Pesquisa Direta

Observando o quantitativo de intervenções das/os cursistas em cada atividade de cada módulo, percebemos que a participação reduziu de acordo com a temática de cada módulo. Nos módulos que discutiram gênero e raça, a participação se deu de forma minoritária em relação aqueles que discutiram diversidade e sexualidade.

No que refere a gradual reduação de intervenções, devemos ponderar a evasão que inciou-se a partir do Módulo sobre Sexualidade. Destaca-se que parte significativa

dos/as cursistas percebiam esta temática como um "tabu", demonstrando maiores limitações quanto as discussões sobre direitos sexuais e reprodutivos. Ainda que as múltiplas transformações sociais tenham impulsicionado novas formas de pensar a sexualidade, desestabilizando as concepções matrimoniais, de reprodução ou ideal heteronormativo, percebe-se que a sua abordagem no ambiente escolar é circunscrita nas disciplinas das ciências biológicas, reduzindo ao debate biologicista de transmissão e prevenção de DST/AIDS e gravidez na adolescência.

Essa evasão nos possibilita inferir a relação entre os questionamentos de gênero e sexualidade articuladas com os posicionamentos ideopolíticos de determinados professores, que ora apresentam-se baseados em preceitos religiosos e biologizantes, haja vista que a proposta do curso contempla correntes desconstrutivistas e refuta teoricamente argumentos normalizadores, biologicistas e/ou religiosos sobre gênero e sexualidade.

Ressaltamos ainda que cada intervenção não significa participação numérica por cursista. Pelo contrário, encontramos na plataforma constância de participação de algumas cursistas, participações médias de outras e não participações de outras. Inclusive, nos deparamos muitas vezes até quatro intervenções do/da mesma/o cursista na mesma atividade, repetindo-se nas outras atividades e módulos.

Para além da avaliação quantitativa da intervenção dos/as cursistas na Plataforma *Moodle*, se faz necessária à avaliação qualitativa dessas participações, tomando como referência o material que foi disponibilizado pelas/os professoras/es conteúdistas de cada módulo/atividade.

De acordo com o PPC/GDE, a avaliação é feita através da apreensão dos conteúdos de cada submódulo realizada por meio de provas objetivas e trabalhos individuais e/ou coletivos presenciais e na plataforma moodle, sendo que em cada submódulo a/o professor/a deverá avaliar a/o cursista quanto a sua participação nos fóruns, chats e atividades textuais sendo que ao final de cada módulo computará as avaliações dos submódulos. A partir desse pâramentros, apontamos que as/os cursistas compreenderam de forma mediana a proposta de cada módulo, havendo alguns posicionamentos destoantes. A análise mediana utilizada como avaliação é utilizada como critério quantitativo e qualitativo, dado os objetivos de cada atividade.

Para exemplificar, tomemos por base a reflexão do Módulo I – Diversidade e Diferença em que o/a cursista que compreendeu:

> A questão da contribuição para a formação de uma cultura de opressão a posições socialmente determinadas de gênero, de classe, raça e etnia é, antes de tudo, uma construção social e uma realização cultural, além de uma construção cultural e social e, como tal, sua representação e disseminação pelos meios comunicacionais são responsáveis pela construção de ideais sociais, valores e preconceitos, o qual essas construções de valores, a partir das características físicas estabelecem funções de gêneros sociais, pois a sociedade humana é histórica, muda conforme o padrão de desenvolvimento dos valores normais e sociais. Na medida em que ocorre a transformação, atinge as representações de gênero, que constituem os papéis de cada um em seu modelo de ser (Cursista GDE, professora da rede básica).

O curso foi construído a partir das teorias desconstrutivistas que rompem com o essencialismo das identidades (LOURO, 2010; SZASZ, 2004; WEEKS, 2000). Para tanto, víamos tanto nas participações nas aulas presenciais, quanto nas interações do *moodle*, a presença de discursos religiosos e biologicistas/essencializadores. O discurso religioso era presente tanto para justificar as relações de poder, a imposição identitária e as opressões, entendendo, por exemplo, o casamento como algo sagrado, quanto para afirmar o amor ao próximo, o respeito e a diversidade a partir do discurso que "deus criou assim, por isso, precisamos respeitar as diferenças". Com base nas ponderações de Seffner (2011), optamos em reconhecer o fenômeno religioso atrelado ao campo político e público, na tentativa de politizarmos o discurso religioso. Isto é, esse reconhecimento não pressupõe que as ações de gestão e atuação pública sejam inspiradas em preceitos bíblicos, religiosos e/ou fundamentalista, mas que esses sejam problematizados à luz da laicidade do Estado, garantido constitucionalmente no Brasil.

No que diz respeito ao entendimento do gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade sob o prisma essencialista, notava-se no discurso dos/as cursistas justificativas para as diferenças existentes entre as identidades, portanto, nesse entendimento, é compreensível que existam hierarquias e relações de poder, afinal há de fato lugares pré-determinados para cada segmento em questão. Ou seja, percebe-se a dificuldade em reconhecer as relações históricas de poder que determinam as relações de desigualdade, que em geral tendem a ser naturalizadas. Ao invés de questionarmos os marcados sociais de imposição na materialização do corpo, perspectiva finalística do curso, passa-se a questionar a justificativa das abordagens que problematizam essas opressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sérgio Carrara (2009) enfatiza que trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnicos raciais, ou seja, abordar em

conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária para pensarmos uma educação em direitos humanos. Embora, esses determinantes originaram em campos disciplinares distintos, diferentes arenas de atuação de ativistas e desencadearam em políticas públicas específicas é mister salientar a intersecção de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade imbricados na vida social (IBIDEM, 2009).

O estudo transversal e interdisciplinar das opressões interseccionadas, requer eticamente uma adoção de perspectivas não - essencialistas, uma vez que os processos de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou o século XIX e XX, vinculou-se á restrição do acesso pleno á cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais (IBIDEM).

O Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFT), se insere nessa propositura, em meio a um cenário de retrocesso dos direitos sociais, principalmente no que refere aos sujeitos considerados minoritários no currículo escolar. Durante a realização do curso, nos deparamos com o conversadorismo do poder público no que refere a "Ideologia de Gênero" e a controvérsia da inserção de gênero nos Plano de Educação, os ataques violentos e fundamentalistas de várias ordens, que nos apresentou como espaço de disputa e resistência. Nos territórios do pólos, alocados também das cidades interioranas do cerrado tocantinense, fomos interpelados sobre a própria existência do curso em gênero e diversidade, por considerarem que esses assuntos não são importantes para educação.

Contudo, percebemos o crescimento gradual, crítico e reflexivo de parte dos/as cursistas, que passaram a questionar e ponderar suas próprias atitudes, nos espaços de suas vidas individuais e coletivas, na relação familiar, como os/as companheiros, na criação dos/as filhos. Esse exercício de rever a construção dos padrões normatizantes de gênero e sexualidade, a partir de uma perspectiva do apropriado, permitiu vislumbrar uma (des) contrução que não se limita ao tempo de duração do curso, principalmente por todo o investimentimento dos dispositos de poder que reiteram o "sujeito de direito por excelência".

Essa análise, nos possibilita reiterar a que a educação não deve ser interpretada como doutrinação, tampouco legitimada como espaço que ensina verdades absolutas e inquestionáveis que estejam sucumbidas a um debate plural de ideias e variabilidade de diferenciações. Incentivar o caráter vital da diferença nas instituições que estamos envolvidos para além do pressuposto da tolerância possibilita romper com

os mecanismos de interdições e normatizações restritivas, vigilantes, colonizadoras e higienizadas, forjando condições para um direito democrático da sexualidade e da livre expressão de gênero.

Em meio a conjugação de tais aspectos abordados nesse presente artigo, defendemos a potência das formações continuadas na perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar sobre a equidade de gênero e o livre exercício da sexualidade sob a perspectiva dos direitos humanos. Com efeito, é preciso garantir a inclusão das temáticas de gênero, diversidade sexual, questão étnico racial, intergeracionalidade, sexualidade no currículo de formação docente e da equipe escolar.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático I. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

CARRARA, Sérgio. Educação, gênero, diversidade e desigualdade. In: 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.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 2ª ed. Tradução de Sonia M.e sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, MG: A Autêntica. 2004. Paulo v. 6, n. 2, 312-335 Ago/Set 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Um Corpo Estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, MG: A Autêntica. 2004.

MACHADO, Maria das Dores Campos; PICCOLLO, Fernanda Delvalhas (orgs.). Religiões e homossexualidades. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010

NERI, Marcelo Côrtes. Novo Mapa das Religiões. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9620>. Acesso em 25/08/2017.

Ronilza Moreira dos Reis [163] - UEG
Luciana Nogueira da Silva[164] - UEG

Resumo: A referente pesquisa tem como objetivo reconstruir a história da profissão docente no Nordeste Goiano. O problema que norteia os estudos no âmbito desta pesquisa é: a história da profissão está se perdendo no tempo sem registro, como os futuros professores podem conhecer a história da profissão docente na qual estão inseridos, condições de trabalho e formação dos professores que primeiro entravam na docência para depois serem habilitados para ensinar. Há muitos professores que estão se aposentando, deixando a sala de aula, e com eles estão indo a história da profissão docente. Os alunos das licenciaturas bem como os professores ingressantes pouco conhecem o percurso trilhado pelos professores que iniciaram na docência há trinta anos. Conhecimento que se faz necessário para a compreensão da formação e atuação docente desenvolvidas no interior do país. Tendo em vistas o momento frágil momento político em que vivemos, tendo em vistas os nossos direitos conquistados, não podemos nos esquecer aonde já estivemos, para não aceitarmos que os nossos direitos sejam violados. Não esquecer para não desistir de lutar. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a História Oral embasada por Thompson (1992) cujo objetivo é construir a história por meio do resgate da memória do indivíduo oralizada. Os resultados mostram um cenário de professores que iniciaram a profissão como leigos por indicação, assumiram a docência e se dedicaram à própria formação em condições difíceis de trabalho até se tornarem professores habilitados e especialistas. A referente pesquisa situa-se no eixo "Formação Docente" e no sub eixo "Memórias de formação de professores" por apresentar e discutir o processo histórico do desenvolvimento profissional docente e formação do professor leigo.

Palavras-chave: Memórias; Formação docente; Trabalho docente, e; Profissionalização.

Introdução

Ainda que me matem não permitirei que sequestrem minha essência mais uma vez,
Por mais que só as aves e árvores me escutem eu falarei
[...] Por mais que me sufoquem serei eu mesma
Gritarei meus desgostos e meu cansaço de tanta subserviência mental.
E por mais que me façam chorar darei minhas risadas para quem merecê-las.
Desabafo
Junia Garcia (2009)

[163] Graduanda em Letras Língua Portuguesa / Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás Campus Campos Belos. Participante do Projeto de Pesquisa vinculado à UEG sobre a formação de professores. E-mail: ronilzamoreira1@gmail.com

[164] Professora do Curso de Pedagogia e do Curso de Letras e Coordenadora de Adjunta de Estágio Supervisionado da UEG - Universidade Estadual de Goiás, Campus Campos Belos. Possui Mestrado em Educação Currículo pela UNB - Universidade de Brasília, Graduação em Pedagogia e em Letras pela UEG - Universidade Estadual de Goiás. E-mail: luciana.professora.educ@gmail.com.

Os versos acima são do poema intitulado “Desabafo” de uma poeta professora que hoje é mestre na área de linguística, professora universitária que atua na formação de professores de Letras e professora da Educação Básica na rede estadual de educação no município de Campos Belos. A professora, juntamente muitos professores da região iniciou na docência como professora leiga. Ela já tinha o Ensino Médio, mas não tinha habilitação para atuar em sala de aula. Como ela, há muitos professores na região que o exercício docente chegou primeiro que a formação. Os versos da professora poeta ilustra bem o cenário em que esta pesquisa se desenvolveu. Um contexto em que o desabafo foi acontecendo por meio das entrevistas realizadas. Vozes que não devem se calar, que precisam anunciar em quais condições a formação docente foi conquistada.

A formação do profissional em exercício tem duas especificidades que faz se importante pontuar: ele é um professor leigo por que atua na docência sem a formação mínima, mas vai entrar em um processo formativo de dupla aprendizagem que refere-se primeiramente à formação que ele vai adquirir por meio de cursos de qualificação que lhe concederá a formação necessária e por meio da habilitação certificada, segundo por ele já atuar na sala de aula como professor está em processo de aprendizagem contínua, em intimidade com o campo de trabalho suas experiências se articularão com o aporte teórico e prático que ele experienciará no curso.

O professor leigo do qual esta pesquisa se refere pertence ao Nordeste Goiano, região composta por cidades, povoados e fazendas que fazem fronteiras com as regiões Norte e Nordeste do país. A nossa pesquisa centrou-se mais precisamente na cidade de Campos Belos, juntamente com povoados e fazendas vinculadas a este município do Goiás. Tal cidade é rodeada de regiões rurais como fazendas e distritos nos quais possuem escolas em que os professores entrevistados iniciaram suas carreiras docentes. Os distritos de Pouso Alto e Barreirão situados a 55 km e 5 km respectivamente possuem escolas consideradas da zona rural e que foram as únicas que resistiram ao encerramento das escolas de zona rural situadas inicialmente nas fazendas.

A história oral foi utilizada como metodologia da pesquisa. Segundo Thompson (1992, p. 17), a memória de um pode ser a memória de muitos e a “História oral pode contribuir para o resgate da memória nacional” (THOMPSON, 1992, p. 17). A história oral como metodologia de pesquisa requer o cuidado de coletar narrativas provenientes da memória dos participantes bem com registrá-la de modo a reconstituir fragmento de um passado até termos uma história. “A construção e a narração da

memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo." (THOMPSON, 1992, p. 187). Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista que foi elaborada por meio de questões norteadora uma conversa entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

A pesquisa entrevistou seis professores que entraram na profissão na condição de leigo e se habilitaram para a docência até hoje ser tornarem especialistas. Cinco professoras e um professor foram entrevistados. Para preservar as suas identidades, utilizamos o nome de renomados escritores brasileiros. Tendo em vista a paixão das pesquisadoras pela literatura brasileira. Foram assim nomeados: Cecília, Adelia, Lygia, Cora, Clarisse e Castro. Aos professores sujeitos da pesquisa foram questionados sobre suas memórias em relação às condições de inserção na carreira, às condições de trabalho, a formação em exercício, sobre os cursos de formação, quando faziam, aonde faziam e em que condições.

Professor leigo: a inserção precoce na carreira

Jovens que estudando em suas comunidades demonstravam conhecimento mais avançado que os demais, jovens que completavam o Ensino Fundamental nas cidades que ofertavam estudos mais avançados, jovens que ainda não tinha concepção formada sobre a profissão que desenvolveria. Eles se tornavam professores antes que pudessem se dedicar a formação docente. Surgia a oportunidade de trabalho e lá estava em sala, o professor leigo.

> O termo "Professor Leigo" é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar. (AUGUSTO, 2010, p. 01)

Quando falamos em formação de professores, nos remetemos ao indivíduo que concluía o Ensino Fundamental, em seguida o Magistério em nível de Ensino Médio. Hoje, a habilitação se faz por meio dos cursos de licenciaturas. Uma vez habilitados, aptos à docência, inicia então a carreira profissional. No contexto analisado no Nordeste Goiano, a entrada na docência era o primeiro passo para ser tornar

professor, depois a formação se tornava uma necessidade para se preencher as lacunas desta formação.

Segundo Nóvoa (1995) a atuação docência tem em sua gênese a condição leiga do docente.

> [...] a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.15)

Fusari (1990, p. 39), baseia-se na pesquisa de Lauro de Barros Silva Filho intitulada de "Balanço Crítico sobre o Magistério Leigo no Ensino de 1º Grau", para pontuar que o PAMP (Aperfeiçoamento do Magistério Primário) foi o primeiro programa de dimensão nacional com o objetivo de formar o professor leigo desde. Professores, que não tinha nem o equivalente hoje aos primeiros anos do Ensino Fundamental, completavam os estudos com a concessão de uma formação pedagógica. Com o objetivo de amenizar rapidamente o problema foi criado outros programas que seguiram essa política de formação de professores leigos no Brasil, entre eles Logos I e Logos II, Projeto Lumen, Projeto Hapront.

Cursos à distância, semipresenciais que se encaixavam na rotina de trabalho do aluno cursista, foram criados para tirar os professores da condição de leigos para profissionais habilitados.

> *Eu entrei na educação em 91. Comecei a trabalhar no estado como professor leigo, na época a escola se chamava Oswaldo Alves de Oliveira. Situada no povoado Barreirão no município de Campos Belos. Em que na época era Estadual hoje ela é municipal.* (Professor Castro)

> *Eu comecei a trabalhar aos dezoito anos. Na fazenda. As aulas aconteciam na sala de visita da casa da minha mãe. Na época eu estudava, tinha terminado a oitava série, e quando fiquei sabendo que havia uma vaga para trabalhar na casa da minha mãe na fazenda, larguei os estudos e fui ser professora na fazenda. Deuzemária*

> *Aos 16 anos, em 1985 eu estava cursando a oitava série no Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa. Como havia na fazenda várias crianças sem estudar, minha mãe foi reivindicar junto à administração Municipal a criação de uma escolinha naquela região. Eles disseram que não tinha professor. Foi então que ela se lembrou que talvez eu pudesse lecionar e disse que tinha uma professora sem ao menos me consultar. (Professora Cecília)*

A professora Cecília foi submetida a testes de matemática e escrita e então devido ainda ser menor de idade de idade foi contratada no nome da mãe dela. Uma substituição branca. Aos dezoito anos, no ano de 1995, a Professora Adelia entrou na educação como professora leiga. Na época com a oitava série era considerada apta para ministrar aulas em um contexto em que havia professores com quarta série ministrando aulas para turmas da quarta série. "Foi uma oportunidade e eu tive para trabalho. A partir da oportunidade, eu tive experiência com a docência. Aí eu aprendi a gostar e gosto do que faço." (Professora Adelia). Uma oportunidade de emprego.

Os motivos que fizeram esses professores entrarem na docência eram a necessidade das comunidades rurais de educar suas crianças, a falta de pessoas com estudo mais avançado, a ausência total de professores habilitados e a oportunidade de emprego que o indivíduo ao aceitar trabalhar como professor. Um dia dormia como um estudante, no outro acordava como professorem uma sala de aula com alunos de todas idades em todos os níveis de aprendizado.

Projeto Lúmen

O projeto Lúmen foi um dos projetos destinado a formação de professores leigos em nível de Ensino Médio para atuarem no ensino da primeira etapa do Ensino Fundamental. O texto que o diploma traz especifica: "Nos termos da Lei nº 9395, de 23 de Dezembro de 1996, Capítulo III, Parecer 045/72 do Conselho Federal de Educação, Portaria nº 646/97 do Ministério da Educação e do desporto e da Resolução 445 de 18 de Junho de 1997 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, é conferido o título de professor (a) das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental'. Depois dos dados do diplomado, o texto do diploma continua: "por ter concluído em 1998, o Projeto LUMEN – Habilitação Específica para o Exercício do Magistério de 1º à 4º séries".

Com uma carga-horária de 1560 horas, no rol de disciplina temos: Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Didática Geral, Metodologia de Português, Metodologia de Matemática, Metodologia de Estudos Sociais, Metodologia de Ciência e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. "Quem não conseguia concluir, recebia uma declaração apenas das matérias eliminadas. Éramos submetidos a avaliações teóricas e práticas pesadas mesmo." (Professora Cecília)

O Capítulo III da LDB 9394/96 trata da Educação Profissional e Tecnológica. A Portaria nº 646/97 do Ministério da Educação e do desporto em seu Art. 2º, inciso IV, instituía que a Educação Profissional deveria ser ofertada por meio, entre outros, de "cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.". Este texto contribui para compreendermos a natureza de um curso de formação que ofertado em parceria com as secretarias municipais de Educação, habilitava o professor leigo com o Ensino Fundamental, ou com o Ensino Médio profissionalizante em outra área que não o magistério, em professor habilitado.

No caso das professoras aqui entrevistadas, a Professora Lygia era formada em nível de Ensino Médio no curso de Administração (2º grau na época), mas entrou na docência por meio de concurso público e começou a atuar como professora leiga. Cursou o Projeto Lúmen para que lhe fosse conferida o título de professora. Antes de ser professora, Lygia era bancária, mas segundo o seu depoimento, viu na profissão docente possibilidade de estabilidade profissional e residencial. Como bancária ela tinha que mudar de cidade com frequência "era ruim para formar família". Então ela decidiu ser professora. Profissão que desenvolve na rede municipal e estadual com muita responsabilidade e apreço há 24 anos. A professora Cecília, também cursou o Projeto Lúmen para migrar da condição de professora leiga para a "Habilitação Específica para o Exercício do Magistério de 1º à 4º séries". Enquanto a professora Cecília foi qualificada, a professora Lygia participou de um processo de reprofissionalização.

O curso era à distância, os alunos estudavam em casa e se encontravam de duas a três vezes por mês com as tutoras que as ajudavam a compreender os conteúdos. Nos encontros, os professores em exercício eram submetidos às provas para eliminar as disciplinas. Um professor cursista poderia concluir o curso em curtíssimo tempo. Há depoimentos de professores que concluíram o curso em seis meses. Dependia do cursista. Ele recebia o material e se estudasse e realizasse as avaliações com êxito,

estava formado, mesmo que tivesse entrado no curso com a quarta série, concluí em pouco tempo o equivalente ao Ensino Médio.

Proformação: a formação em nível médio para a docência

O Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação fez parte da história de vida e profissional dos entrevistados como uma política de formação continuada com vistas a formar o professor leigo. Na região aqui pesquisada, mesmo depois do Projeto Lúmen, havia ainda professores que atuavam na sala de aulas apenas com a quarta série, equivalente hoje ao quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos. Nas turmas formadas havia de professores com Ensino Superior que não eram licenciados a professores que tinham cursado apenas a quarta série e atuavam em sala de aula na condição de leigo.

> Com duração de dois anos, o Programa é destinado a professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, em exercício, que não possuem a titulação legalmente exigida e lecionam nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. (GATTI, 2002, p. 79)

Segundo Gatti (2002), o Programa enquanto formação de professores em exercício teve como objetivo a titulação dos professores que atuavam na condição de leigos em várias regiões do país. Vinculado à Secretaria de Educação a Distância, o curso se apresentou como um desafio, pois não só tinha como foco a formação do professor leigo como também possibilitar que professores da zona rural, de diferentes níveis de formação, pudessem conciliar estudos e trabalho em um processo de profissionalização.

> O PROFORMAÇÃO, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. (BRASIL, s/d, p.01)

Em sala de aula, lidando em seu cotidiano com turmas de alfabetização, turmas de alfabetização, educação de jovens e adultos e até em disciplinas específicas

do Ensino Fundamental segundo os achados da referente pesquisa, os professores cursistas tinham a oportunidade de teorizar a prática e trocar experiências sobre a docência.

> No Proformação, a teoria anda junto à prática de sala de aula dos professores cursistas. À medida que estudam e realizam as atividades requeridas no curso, os cursistas têm a oportunidade de experimentar na sala de aula os novos conceitos e as novas atividades de aprendizagem sugeridas. (GATTI, 2002, p. 81)

A avaliação da autora citada acima sobre a relação entre a teoria vivenciada por meios dos materiais propostos e a prática em sala de aula eram intensificadas quando os tutores visitam as aulas dos professores cursistas. Nos encontros presenciais as teorias eram relacionadas ao contexto de atuação deles.

> *No Proformação se encontrava com as tutoras, recebíamos materiais. Livros com várias atividades que fazíamos em casa. A gente se reunia umas com as outras. Na casa de uma, na casa de outra, a gente conversava e trocava ideias. Quando chegava nos encontros, os professores eles corrigiam as atividades e havia muitos debates.* (Professora Cora)

Professores colegas de trabalho se encontravam em torno de discussões pedagógicas para resolver as atividades propostas pelos tutores, que eles sempre apontam em seus depoimentos como "professores", sobre os assuntos abordados nos livros de estudos disponibilizados aos estudantes. As questões direcionavam o professor ao contexto da sua prática e ampliava em uma olhar teoricamente problematizado. Segundo Gatti (2002, p. 81) o Proformação demonstrou que "[...] é possível desenvolver um curso de educação a distância, com qualidade, para a formação de professores", além de possibilitar a democratização da educação profissional. Professores que mesmo sem ter concluído o Ensino Fundamenta, entraram no Proformação e foram habilitados para a docência em nível de Ensino Médio.

Parcelada: a conquista do Ensino Superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 4m seu texto apresenta uma preocupação com a formação dos professores que é transferida para os professores em exercício. Ela progride na busca por uma qualificação melhor do educador, pois a formação para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que antes era realizada em nível de Ensino Médio, por meio do curso de magistério, agora deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura.

> **Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 21)

Desde que a lei entrou em vigor, os cursos de magistério em nível médio foram se extinguindo ao decorrer da década seguinte, e quem optasse pela carreira docente agora teria que ingressar em uma universidade e realizar um curso de licenciatura em nível superior. Os concursos públicos para a efetivação de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aos poucos foram exigindo, não mais o Ensino Médio, e sim o Ensino Superior, como condição para o exercício do magistério.

Os professores em serviço começaram a procurar o curso superior. Nasce uma preocupação inédita com a formação em nível de Ensino Superior, pois no artigo 87º parágrafo, fica instituído que: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Em 2007 chega ao fim a chamada "Década da Educação" e o quadro de profissionais da educação está muito modificado. Em Campos Belos, município do estado de Goiás, região em que a referente pesquisa foi desenvolvida, os educadores que não tinham formação adequada, em nível de Ensino Médio, e muitos que não tinham nem o Ensino Fundamental, receberam formação através do programa Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício, Projeto Lúmen e o Magistério. Agora habilitados, surge uma nova preocupação, a habilitação em nível superior.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Parcelada na cidade de Campos Belos foi ofertado de 2000 a 2009 pela Universidade Estadual de Goiás, formando nove turmas com professores em exercício na região do Nordeste Goiano. Machado (2010)

pesquisou a Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, que se iniciou na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos no ano de 2000. Ao todo foram 7 convênios realizado entre as prefeituras das cidades circunvizinhas.

> Após serem inseridos na LPPP (Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia) passaram a ser denominados professores-alunos, pelo fato de sua vinculação ao curso ocorrer paralela às suas atividades docentes em escolas municipais. São profissionais que representam a "força de trabalho docente dessa região: sujeito reais e ativos professores e professoras que tem famílias construídas em cidades e povoados atingidos pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Campos Belos [...]. (MACHADO, 2010, p. 128)

O Primeiro convênio realizado formou três turmas. Dos seis professores entrevistados, apenas a Professora Cora não fez o Curso de Pedagogia Parcelada, por que, segundo seu depoimento: "Já estava muito cansada. Não aguentava essas viagens toda semana. Estava querendo me aposentar." (Professora Cora). As aulas aconteciam nas tardes e noites às sextas-feiras e nos turnos matutinos e vespertinos aos sábados. Toda semana. Durante as férias dos professores no mês de Julho e no recesso escolar no mês de Janeiro, as aulas aconteciam o dia todo. Os professores não tinham férias, nem recesso, nem finais de semana. Na sexta-feira trabalhavam até às doze horas do dia nas cidades onde residiam e depois viajavam para a cidade de Campos Belos para estudarem. Cada final de semana correspondia a 20 horas de aulas. Nas férias os alunos do curso de Pedagogia Parcelada perfaziam uma carga-horária de 60 horas por semana.

Professores-alunos, trabalhadores da educação em busca de formação, de valorização profissional, de progressão na carreira, conhecimento e reconhecimento. São professores que em exercício tiverem que dedicar os fins de semana, férias e recesso durante três anos para conquistar um curso superior. Professores que entraram na docência como professores leigos, mas não se conformaram, foram habilitados e continuaram o processo formativo até à pós-graduação. Os professores entrevistados na referente pesquisa representam um número maior de profissionais que hoje atuam na rede municipal de educação em Campos Belos com a titulação de especialistas em educação.

O massacre de ser dona de casa e professora na zona rural

As funções desempenhadas pelas entrevistas vêm nessa ordem. Elas eram primeiramente esposas, mães, donas de casa, tinham que dar conta dos afazeres domésticos antes de serem professoras ou investirem em suas profissões. Por meio dos depoimentos, foi possível observar que as professoras leigas ao ingressarem na carreira eram pressionadas por seus maridos para deixarem a profissão. A Professora Cora, por exemplo, revelou que o marido a pressionava para largar a profissão. Pegava serviço em fazendas como vaqueiro e queria que ela largasse para acompanhá-lo. Entre os depoimentos é comum encontrar histórias de professoras que abandonaram a profissão por determinação dos maridos. Essas professoras que estão até hoje na profissão, ou se aposentaram nela, resistiram.

> *Já havia oito anos que eu trabalhava no Pouso Alto e por causa de política do meu marido fui mandada embora. Fiquei um ano sem trabalhar, já não aguentava mais ficar sem meu dinheiro. Mas quando eles vieram me convidar para trabalhar eu disse que eles tinham que falar com o meu marido. Aí eles procuraram ele, e ele disse que se eu quisesse ir ele não ia empatar. Eu inocente, pensei que ele tinha concordado, então comecei a trabalhar e foi um massacre.* (Professora Cora)

Pouso Alto é um povoado do município de Campos Belos estado de Goiás que faz fronteira com a fazenda do Mosquito, localidade onde a professora foi trabalhar. A Professora Cora nasceu em Campos Belos e foi para a região rural próximo ao Pouso Alto para ser professora com a quarta série. Lá conheceu o futuro marido e casou. No depoimento acima, ela retrata uma dos momentos mais difíceis de sua carreira docente em que ela por perseguição política perdeu o trabalho como professora e teve que ir trabalhar a 6 km de sua residência. Região do Mosquito situada no munícipio de Lavandeira no estado do Tocantins, que na época fazia parte do munícipio Aurora no mesmo estado. Segundo a Professora Cora, com dois filhos pequenos e sem o apoio do marido, não era fácil:

> *Eu ficava dormia na mesma escola em que trabalhava. Ia em casa de quinze em quinze dias. Era muito difícil porque eu tinha dois filhos pequenos e tinha que andar a pé 6 km de distância entre o colégio e a minha casa. O menino mais velho na época com quatro anos já andava e o mais novo eu escanchava na cintura. Ia revezando ele de um lado e outro do meu corpo com a trocha de coisas na cabeça. Gastava um tempão pra chegar em casa.* (Prof. Cora)

Segundo a Professora Cora, quando ela engravidou do terceiro filho, as coisas ficaram ainda mais difíceis. Sem direito a licença maternidade, ela teve que pagar o irmão que também já tinha dado aulas para ficar trabalhando no lugar dela. "Eu recebia o salário aí passava uma parte para ele e ficava apenas com um pouco." (Professora Cora).

A demissão do trabalho docente por perseguição política é recorrente nos depoimentos dos professores, que antes de serem concursados, perdiam o emprego quando não apoiavam determinados candidatos políticos.

> *Eu iniciei como professora com 18 anos. Na época eu tinha apenas o Ensino Fundamental, então entrei no Magistério. Não era fácil. Trabalhei durante 7 anos de contrato pelo estado e quase dois anos pelo munícipio. Por questões de política, que acontece até hoje em escolas municipais, quando a gente não apoia o prefeito. Na época eles mandaram todo mundo embora. Todos aqueles que consideraram adversários políticos aí eu fiquei desempregada.* (Professora Adelia)

As condições de trabalho eram precárias também no que diz respeito a organização das turmas.

> *Eu trabalhava com 30 alunos em uma turma multisseriada. Na sala de tinha alunos em nível de alfabetização, alunos na terceira, segunda e quarta séria. Eu tinha que desenvolver conteúdos diferentes com cada grupo de alunos, então no final das aulas eu liberava os mais adiantados e tomava lição de um a um daqueles com mais dificuldades.* (Prof. Cora)

O professor Castro iniciou na educação como professor leigo em 1991 aos vinte anos de idade. Quando questionado sobre a composição e organização das suas turmas revela:

> *Os alunos eram misturados. Todas as séries em uma turma só. Como todo professor, acredito eu, que quase todo mundo que trabalhou na época que atendia essas escolas com turmas multisseriadas. Agente trabalhava assim, quando você colocava um pra fazer uma leitura prévia da quinta série, quarta série, por exemplo, ao mesmo tempo você colocava um para fazer a atividade de matemática, e você estava tomando leitura daquela outra turma, e você ia se virando dessa forma*. (Professor Castro)

Segundo o depoimento do Professor Castro, ele entrou na docência atuando em turmas multisseriadas como professor leigo e depois cursou o magistério em nível de Ensino Médio. Com habilitação em magistério ele saiu da condição de professor leigo, mas foi atuar em área específica sem formação na área. "Eu tenho uns 17 anos ou mais que dou aula de matemática. Não é uma disciplina que todo mundo domina, mas eu tenho facilidade e gosto.". Outra professora que iniciou a carreira como leiga, se habilitando para a docência por meio do Magistério e posteriormente por meio do Curso de Pedagogia na modalidade Parcelada relata: "eu trabalhei na Língua Portuguesa, em Ciências, Artes e Geografia." (Professora Adelia). O professor sem formação específica se vê pressionado a atender às necessidades da escola e acaba atuando em área fora da sua formação.

> *A turma com 20 alunos multisseriada funcionou em um barracão onde morava um casal que havia se mudado. Os bancos foram improvisados por meu pai com tábuas e pequenos pedaços de Taboca (bambu). [...] eu e minha mãe fazíamos a merenda (quando havia gêneros), pois era muito difícil chegar. Quase sempre improvisávamos o lanche com o que a possui: farofa de ovo, beiju, mandioca ou batata cozida, cuscuz de Milho ou de arroz, Buriti com farinha, Rapadura com farinha entre outros cardápios da roça.* (Professora Cecília)

A realidade de trabalho em turmas multisseriadas, era comum como podemos observar no depoimento da Professora Cecília sobre a primeira experiência dela em sala de aula. A diversidade acentuada de idade e desenvolvimento educacional dos alunos eram desafios do dia a dia do professor leigo.

Considerações Finais

Ainda há professores leigos atuando no ensino na região pesquisada. Professores com habilitação pedagógica, mas atuando em área diversa da qual foi formado. Pedagogos trabalhando com disciplinas específicas, como matemática e língua portuguesa. Na região apenas os dois últimos concursos abriram vagas para professores especialistas, até então, os licenciados em pedagogia eram responsáveis por todas as

demais áreas. Um desafio, driblado no dia a dia da sala de aula. Ministrar aulas para disciplinas que não tem formação.

A perseguição política, a licença maternidade não remunerada, atrasos nos salário, salas de aulas multisseriadas, a falta de merendeiras e faxineiras, a acomodação e transporte precário. Todos esses são elementos que faziam parte da profissão docente na época. Diante das exigências que envolvem a profissão docente e a necessidade de formação, o educador aqui pesquisado teve na educação a distância, com encontros semipresenciais, uma oportunidade não só sair da condição de professor leigo, para além da habilitação, a conquista da pós-graduação. Com pouco tempo e pouco dinheiro, a necessidade de uma formação que se harmonize com uma carga horária de trabalho extensa, a formação à distância se apresenta como uma alternativa excelente para a formação do educador.

Os achados da pesquisa nos mostraram professores que iniciaram a carreira apenas com o Ensino Fundamental incompleto, sendo, portanto professores leigos, mas que hoje são professores que concluíram o Projeto Lúmen ou o Proformação, a Parcelada e a pós-graduação. Construíram a profissão docente em um cenário de trabalho hostil, com pouquíssimos direitos e muitos desafios. É necessário sempre termos consciência de onde viemos, onde estamos e para aonde vamos ou poderemos ir no atual contexto político em que vivemos. Onde a luta por direitos se transformou na luta por nenhum direito a menos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores em Exercício**. MEC/ SED, sd. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp.> Acesso em 01 de Agosto de 2017.

BRASIL**. Portaria Nº 646 14 de Maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). MEC, 1997.

BRASIL. **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. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 263 PDF)

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Proformação: unindo a teoria e a prática num sistema de educação a distância. *In:* GATTI, Bernadete A; AMARAL, Teresa Barros; MEDRADO, Jandira. **Formação do professor no Proformação: unindo a teoria e a prática num sistema de educação a distância.** Fundação Carlos Chagas; São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004852.pdf >. Acesso em 20 de Agosto de 2017.

FUSARI, J. C. (org.). **O professor de 1 ° grau:** trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, Adelino**. Licenciatura plena parcelada em pedagogia: profissionalização e proletarização do trabalho docente.** 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. (Org.) **Profissão professor.** 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

THOMPSON, Paul (1935). **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: EM QUESTÃO OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESPANHOL E BRASILEIRO

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
sebastiaosilva@uft.edu.br
Leiliane de Moura Araújo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
leiliane85_moura@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca da docência universitária e do desenvolvimento de políticas de formação para os professores no ensino superior com base em algumas experiências em universidades espanholas e brasileiras. A metodologia do estudo foi estruturada com a pesquisa bibliográfica e a técnica de análise documental, em que foi possível realizar um levantamento sobre a

temática referente à docência no ensino superior e exemplos de alguns programas de formação pedagógica. Frente ao exposto, mapear os programas de formação para a docência universitária em diversos contextos torna-se um momento oportuno e significativo de (re) pensar o desenvolvimento da docência no eixo sobre a formação docente e as políticas de formação de professores para a educação superior. Os dados obtidos no estudo reafirmam a necessidade de conceber o fazer docente como uma atividade complexa e social, a qual exige do professor além de conhecimento específico do campo de atuação, o desenvolvimento de conhecimento pedagógico e experiencial.

Palavras – Chave: Docência Universitária. Formação Pedagógica. Prática Pedagógica.

Introdução

A figura do professor como mero transmissor da informação perde lugar para uma concepção de educação alicerçada nas relações dialógicas e intersubjetivas. As demandas da prática pedagógica exigem do profissional docente muito mais que um domínio de conteúdo.

Nesse sentido, é necessário que o docente apresente uma formação didática com o trato das questões do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias inovadoras e significativas voltadas para a melhoria do ensino (GARCIA, 1999). Inserido nessa discussão, as ideias apresentadas nesta comunicação buscam apresentar uma reflexão acerca da docência universitária e o desenvolvimento de programas e políticas de formação para os professores no ensino superior, tendo por base algumas experiências em universidades no território espanhol e brasileiro. O objetivo deste estudo [165]não é analisar os impactos dos programas na melhoria da docência universitária, mas sinalizar ações que possam contribuir para o fomento de novas práticas e inovações no ensino superior, pois as iniciativas de programas de formação para o professor no ensino superior apresentam ainda iniciativas tímidas em relação aos outros níveis de atuação do professor na educação.

A metodologia do estudo foi estruturada a partir da pesquisa bibliográfica e a técnica da análise documental, nas quais foi possível realizar um levantamento sobre a temática da docência no ensino superior e exemplos de programas de formação pedagógica. Desenvolvemos a presente reflexão com base nos seguintes questionamentos: Qual o papel da universidade no tempo atual? Quais as exigências do fazer docente no ensino superior? Como os programas de formação para a docência

[165] Os dados apresentados nesta comunicação são parte de um estudo maior que visa ampliar uma análise sobre ações formativas no âmbito da docência universitária no contexto brasileiro e espanhol.

universitária estão sendo estruturados para atender as necessidades pedagógicas dos professores no território brasileiro e espanhol?

A universidade contemporânea e o exercício da docência universitária

A universidade como instituição social apresenta à sociedade contemporânea novos desafios na sua consolidação como instância de produção e difusão do conhecimento. Nesse contexto, além de ser um centro de produção do conhecimento, tornou-se um espaço de legitimação de uma ordem vigente articulada às demandas econômicas e profissionais. Para Chauí (2003) a universidade concebida como prática social é fundada no reconhecimento público e estruturada por parâmetros e valores de aprovação e legitimidade internos a ela. Todavia, com a reforma do Estado, a universidade passa a ser concebida como organização, em que propõe uma formação instrumental visando à eficácia e à eficiência nos seus processos.

Nesse contexto, o trabalho do professor no âmbito da docência do ensino superior exige do profissional professor demandas que superem o fazer da pesquisa, como foi concebida as práticas da universidade historicamente (ALMEIDA, 2012). Zabalza (2004) afirma que a docência universitária exige do professor conhecimento específico no mínimo para exercer. Segundo o autor, é de suma importância a formação pedagógica do docente, pois cabe à universidade não apenas transmitir a ciência, mas desenvolver ações que combinem a docência e a pesquisa.

No contexto brasileiro, é possível observar que não existe uma política nacional de formação para uma docência no ensino superior. Na legislação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Base LDB/1996, é explícito apenas que a preparação e não a formação do professor universitário poderá ocorrer no âmbito da pós-graduação. Em outras palavras, "as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações pedagógicas do professor universitário" (VEIGA, 2009, p. 44).

Outrossim, Pimenta e Anastasiou (2005, p.154) afirmam que a "[...] formação docente para o ensino superior no Brasil ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente". Fato justificado pela ausência de pesquisas na área acerca da importância da formação inicial e continuada para o docente universitário, como também a fragmentação de ações realizadas pelas instituições para sanar questões pontuais vivenciadas pela comunidade acadêmica, restrita a dimensão técnica e instrumental.

Nessa perspectiva, Cunha (2007) discorre que essa normativa acima é fruto das políticas neoliberais que visam promover a pesquisa como eixo para a transformação social e melhor reconhecimento das instituições de ensino superior como demonstrado anteriormente. Para o professor ser "valorizado do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica precisa pesquisar, publicar, participar de bancas e projetos de pesquisa, ministrar palestra e conseguir financiamentos" (CUNHA, 2007, p. 21).

Entendemos que a docência do professor no ensino superior precisa ser pensada e questionada, de modo a romper com a máxima, quem sabe, atuar no seu campo profissional, automaticamente sabe ensinar (ALMEIDA, 2012). Acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor como ressalta Cruz (2006) demanda conhecimentos pedagógicos, conhecimento de si, conhecimento do ensino, do currículo, da aprendizagem, do aluno, da cultura organizacional e habilidades como qualquer outra profissão. Nesse ponto:

> A docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente. (MASETTO, 1998, p. 13).

Nessa feita, Nóvoa (1995) aponta que a formação do professor deve ser pensada, reformulada, reconstruída e construída desde a formação inicial e continuada. Para o autor a concepção da formação deve ser um "processo contínuo, e que a pessoa do professor seu "ser" seja valorizada, como portador e produtores de um saber próprio que é construído e formulado nas suas experiências pessoais e profissionais" (NÓVOA, 1995, p. 27).

Garcia (1999), por sua vez, compreende a formação docente um contínuo, sistemático e organizado, uma área de conhecimento e investigação, que envolve mudança e inovação, abarcada ao longo da carreira docente. Para o autor a formação do professor não pode delimitar a transmissão de conhecimentos didáticos, é necessária a valorização da pessoa do professor e seus saberes. É vital a compreensão dos elementos políticos, sociais e culturais que interferem na formação e desenvolvimento profissional do docente.

Imbernón (2004) também afirma que a formação do professor deve ir além de atualização de propostas metodológicas, é fundamental que se criem nas instituições e

centros de formações espaço de reflexão, participação, tomada de decisão e revisão constantes do fazer pedagógico entre a mudança, a ruptura e a inovação. O autor argumenta que a formação do professor compreendida também como um processo permanente, "servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo" (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Nesse ínterim, os autores ressaltam a necessidade da formação permanente do professorado na universidade, pois "os professores universitários apresentam necessidades formativas, tal como os professores atuantes em outros níveis da educação" (MURILLO et al., 2005, p. 4). Assim, pensar a formação docente para os autores vai além de uma mera instrumentalização sobre a prática pedagógica, é um processo permanente e não linear relacionado à trajetória de vida e profissional do professor.

Mizukami (2005-2006), em outras palavras, afirma que as iniciativas da formação dos professores ficam geralmente a cargo institucional. Quando acontecem as ações de formação nem sempre apresentam uma perspectiva crítica e humana "[...] não tem explicitado formalmente – mesmo no contexto de uma instituição específica – um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar" (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 07).

Dessa forma, os autores supracitados buscam argumentar que a formação do professor no ensino superior deve ir além de um conhecimento específico, é essencial inserir a proposta de formação contextualizada com a instituição de trabalho e os processos de socialização [166]dos professores iniciantes e experientes. Os professores precisam encontrar nas instituições formativas apoio e recursos que possam contribuir com o seu desenvolvimento, como um processo permanente voltado à melhoria da prática pedagógica e a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Identidade profissional docente

[166] Entendemos neste trabalho o conceito de socialização a partir dos estudos de Dubar (2005), como um processo de formação que estende por toda a narrativa de vida dos indivíduos com ações de legitimação e rupturas.

A identidade, segundo Pimenta (2002), não é algo estanque que se concretiza no tempo, é um processo de construção e desenvolvimento num dado contexto histórico-social. E quando relacionamos essa identidade com a questão profissional, a chamada identidade profissional, não é diferente, pois "a sua construção é baseada numa revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, como também das práticas já consagradas" (PIMENTA, 2002, p. 19).

Desse modo, a construção da identidade profissional do professor é ressignificada a partir das mudanças sociais da sociedade ao longo da história, acrescida da concepção e da representação que o professor tem da sua profissão, ou até o valor que atribui a sua atividade docente. A identidade docente é "construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas das práticas" (VEIGA, 2012, p. 18).

Segundo Dubar (2005, p. 136), a identidade é um processo de construção e reconstrução, pois é "o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições". Para o autor, a identidade não pode ser compreendida apenas como algo transmitido de uma geração a outra, mas de relações de aceite e recursa por parte de cada indivíduo e comunidade.

Desse modo, não é possível pensar numa separação entre a identidade individual e a identidade coletiva "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade (DUBAR, 2005, p. 110). No caso da identidade docente, Garcia (2010) afirma que é um processo alicerçado nas experiências de vida dos professores. De acordo com autor, a identidade é fruto das diversas representações que o professor constrói de si mesmo e os diferentes contextos que se desenvolve. A identidade é um processo evolutivo, influenciada por processos individuais, históricos, sociais e cognitivos, logo

> A identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010, p. 18).

Para Nóvoa (1995, p. 16) "a identidade não é algo que se adquire, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Conforme o autor, a identidade é

compreendida como um espaço de conflitos e dilemas, na qual o professor se apropria da sua representação como pessoa e profissional, ou seja, como se sente e se diz professor. O autor ressalta três processos importantes na construção da identidade do professor: desenvolvimento pessoal relacionado à história de vida; o desenvolvimento profissional que se refere à profissionalização e o desenvolvimento institucional que diz respeito às ações realizadas na instituição para atingir seus objetivos educacionais.

Nesse sentido, o autor menciona que a identidade do professor é singular e plural, pois apresentar elementos da sua vida pessoal e profissional que se constrói no decorrer das práticas sociais. Portanto, ao pensar a identidade profissional do professor não é possível estabelecer uma disjunção do eu pessoal do eu profissional.

Os saberes na docência universitária

Aliado às reflexões sobre a identidade profissional do professor, acreditamos que é indispensável também, nessas ações formativas, a valorização dos saberes dos professores, visto que "o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional" (TARDIF, 2014, p. 11). Para o autor o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes diante do contexto das políticas educacionais só vêm contribuir com o entendimento e compreensão acerca do fazer e ser docente, além de contribuir com a formação e desenvolvimento profissional do professor.

Dessa maneira, para justificar sua tese Tardif (2014), organiza os saberes dos professores em 4 grupos conforme a seguir: 1 - *Saberes profissionais* (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); 2- *Saberes disciplinares* (correspondem aos diversos campos de conhecimento, como se encontram hoje em forma de disciplina); 3- *Saberes curriculares* (correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a da instituição escolar); 4- *Saberes experienciais* (saberes baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio).

Com isso, o teórico sinaliza uma descrição não linear acerca dos saberes docentes, pois isso não pode ser concebido de modo linear e neutro das diversas fontes e contextos que permitem o seu desenvolvimento e mobilização na prática pedagógica do professor. Haja vista que o saber docente é plural e heterogêneo, formado em instâncias diversas e relacionado à história de vida pessoal e profissional do docente.

Ainda nessa perspectiva, o autor destaca a importância dos saberes advindos da prática profissional, "a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência" (TARDIF, 2014, p. 53). Entretanto, o saber da prática não pode ser o único definidor da melhoria da prática do professor e representar a totalidade dos saberes docentes. Assim,

> advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, pois se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber especializado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER, 1998, p.24).

Para o Gauthier (1998) valorizar um saber em detrimento de outro é negar a ideia da prática de ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado pelo professor nas situações reais do ensino. Em outras palavras, o autor argumenta que o resultado do saber docente é um produto social sujeito à revisão, reformulação e avaliação permanente, construído a partir das relações sociais e linguísticas entre os diversos sujeitos e contextos históricos e sociais.

Ademais, em referência aos estudos de Tardif, Gauthier (1998) acrescenta na tipologia dos saberes, o saber da ação pedagógica que corresponde aos saberes da experiência do professor quando se tornam público e são validados por meio da análise científica tendo como cenário a sala de aula. Assim, a ideia do autor não se limita a identificar e classificar os saberes relacionados à prática dos professores, mas de propor que o desenvolvimento profissional deve estar vinculado à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais.

Pimenta (2002) integra aos saberes das experiências, os saberes disciplinares e pedagógicos. Logo, a autora ressalta que os saberes são construídos em três categorias: *saberes da experiência*, *saberes do conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. O primeiro corresponde à experiência de vida do professor; o segundo diz respeito à formação específica do professor e o último está relacionado à ação de ensinar.

Nesse sentido, encontramos nas ideias dos autores acima a importância de situar os saberes docentes num contexto maior relacionado à pessoa do professor, ao trabalho e à sociedade, já que o saber profissional dos professores é social, não se

constrói e nem define sozinho, mas é produzido social, cultural e temporalmente. É possível apreendermos das ideias dos autores que antes de pensar os programas de formação de formação de professores no contexto da docência universitária é fundamental que as instituições e os formadores compreendam a história de vida dos professores, saberes e necessidades pedagógicas.

Todavia não estamos aqui propondo uma defesa das técnicas de ensino como "receitas prontas e instrumentais", mas sim a construção de metodologias de inovação e melhorias que contribuem com o fazer pedagógico do professor, pois a educação como prática social exige do professor a cada momento conhecimento e práticas que superam uma perspectiva do ensino pela técnica (VEIGA, 2009). Desse modo, entendemos que o processo de formação de professores é um movimento permanente, dinâmico e dialógico que perpassa as esferas da vida pessoal, profissional e social.

Programas de formação para docência universitária: algumas experiências

Os programas de inserção à docência universitária em alguns países são realidades frequentes em muitas instituições de ensino superior. Um marco desses programas, segundo a literatura, tem sido desenvolvido em âmbito internacional promovido pelas universidades espanholas. Com base nos estudos de Almeida (2012), é possível mapear alguns exemplos do desenvolvimento dessas políticas e programas a partir do impacto das diretrizes do Processo de Bolonha.

Algumas das experiências relatadas[167] pela autora dizem respeito aos programas de formação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e a Universidade de Barcelona. A primeira experiência é a da Universidade Autônoma de Barcelona iniciado no ano de 2003. O objetivo da formação é buscar o desenvolvimento de estratégias que permita o professor um (re) pensar do seu fazer pedagógico com foco para o aluno.

Diferente das outras instituições pesquisadas pela autora, a UAB criou sua própria unidade formativa para oferecer a formação pedagógica os seus professores. A metodologia empregada ocorre de maneira distinta, visto que alguns encontros ocorrem no período que não há atividades na instituição, além disso, o trabalho desenvolve-se por meio de linhas de trabalho com atividades presenciais e não presenciais.

[167] Além das experiências citadas, a autora menciona os programas de formação da Universidade dos Docentes na Universidade Politécnica da Catalunha e da Universidade de Alicante.

Um diferencial dessa experiência segundo a autora é o retorno dessas ações para a comunidade acadêmica, pois ao fim de cada curso, com duração de um ano, os grupos de trabalho devem apresentar os resultados obtidos à comunidade escolar. Outro exemplo de programas da docência é a experiência da Universidade de Barcelona que, a partir do Instituto de Ciências da Educação (ICE), busca oferecer cursos aos professores da universidade.

Uma experiência é o programa de formação inicial voltado aos professores com até três anos de docência com duração de 200 horas. No curso ofertado são discutidas questões sobre o processo de planejamento e o processo de ensino-aprendizagem dentre outros temas transversais à docência. Além disso, os professores que obtêm (85% de aproveitamento frequência e atividades) recebem um diploma que contribui com sua carreira docente na instituição. Desse modo, a autora finaliza,

> Parece-nos que, nessas experiências, a formação de docentes em serviço é concebida como um conjunto de ações de apoio ao seu crescimento profissional, a fim de contribuir para a mudança institucional e para a melhoria da formação dos estudantes por meio do ensino (ALMEIDA, 2012, p. 154-155).

A fim de ampliar esta análise foi possível mapear também no contexto espanhol os programas de formação à docência desenvolvidos em âmbito da Universidade de Sevilla e a Universidade de Zaragoza. A partir dos estudos de Domíngues e Ruiz (2012), é perceptível que a Universidade de Sevilla tem buscado desenvolver políticas de formação aos seus professores, dentre esses destaca o programa de inserção à docência desde 1995.

Segundo as autoras, as propostas de formação visam o desenvolver de melhoria das práticas pedagógicas dos professores e melhor entendimento do ser docente, pois muitos dos professores não apresentam sua trajetória acadêmica uma formação pedagógica. A metodologia dos cursos acontece geralmente por meio de atividades presenciais e a distância. Com resultado as autoras mencionam a melhora do fazer docente, expectativas positivas sobre a docência, principalmente aos professores das áreas técnicas.

Além disso, são desenvolvidas ações com foco nas necessidades pedagógicas dos professores com apoio de assessoramento técnico. No caso da experiência da Universidade de Zaragoza, Vieira, Noronha e Zabalza (2004), discorrem que a

Instituição tem buscado desenvolver ações formativas para seus profissionais, gerenciado pelo Instituto de Ciências da Educação. De acordo com os autores, as propostas de formação desenvolvidas pelo Instituto devem adequar às demandas individuais e institucionais.

Um exemplo citado pelos autores é o "Programa de Diplomação de Formação Pedagógica ao Professor Universitário". A metodologia do programa é estruturada em seis módulos por meio de atividades individuais e coletivas, além do trabalho final de curso. Somado a isso, são realizadas atividades presenciais e a distância após os encontros presenciais. O professor que concluir o programa recebe o diploma de formação pedagógica pela própria universidade.

Programas de formação a docência universitária no Brasil[168]

Os programas de formação pedagógica do professor atuante na docência universitária no contexto brasileiro apresentam ainda iniciativas tímidas, como já apontaram Mizukami (2005-2006) e Pimenta e Anastasiou (2005). Sobre isso, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) criou, no ano de 2014, o programa de formação de formação continuada para seus professores ingressantes (PROFOR) com o objetivo de fortalecer a proposta como uma ação institucional, além de contribuir com o desenvolvimento da carreira docente dos seus professores, principalmente em estágio probatório.

O curso é organizado em dois módulos no que diz respeito à prática pedagógica e às demandas institucionais nas áreas do ensino, da pesquisa e extensão. O curso pode ser ofertado no campus sede ou campi do interior, visando à mobilização dos diversos profissionais ingressantes ou não na docência universitária na instituição.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no estado de São Paulo desenvolve desde 2014, em parceria com a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) um curso de formação direcionado aos professores ingressantes na Instituição. A metodologia do curso é desenvolvida num ambiente virtual por meio de leituras e reflexão entre os participantes. O curso é divido em dois módulos: o primeiro módulo foca sua atenção na formação e fases da carreira docente; o segundo consiste

[168] As informações apresentadas foram obtidas nos próprios sites das instituições pesquisadas respectivamente.

em casos concretos do ensino que permitam o professor um repensar do fazer docente e a criação de metodologias do ensino.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), desde 2009, tem o "Programa de Formação/integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica". Segundo informações do site da Instituição, todos os professores ingressantes na instituição e em estágio probatório devem realizar o curso. O curso é estruturado em 40 horas, desenvolvido por meio de atividades como palestras, oficinas e seminários. Para obter aprovação no curso o professor precisa ter uma frequência mínima de 70%.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2007 criou o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP). O grupo surgiu com a proposta de ser um espaço para possibilitar os professores ingressantes na Instituição, efetivos e substitutos sobre a docência universitária, experiências significativas e inovadoras com foco para a formação continuada dos docentes da Instituição e a melhoria do fazer docente.

A Instituição reconhece que devido a problemas de infraestrutura não é possível ampliar as ações do Núcleo, embora haja indicadores que as primeiras iniciativas apresentaram pontos positivos em relação ao fazer pedagógico de muitos professores da Instituição, principalmente frente às necessidades pedagógicas e a história de vida dos professores.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) desde 1994, como parte integrante do seu desenvolvimento institucional tem buscado desenvolver cursos de formação da docência superior aos professores ingressantes na Instituição que não possuam experiência da docência universitária no mínimo de dois anos. O público alvo do curso são os professores em estágio probatório. A metodologia é estruturada em três unidades com a carga horária de 60 horas. As unidades do curso visam propor ações a fim de discutir questões relacionadas à universidade, a didática no ensino superior e estudos de casos. O curso ocorre na modalidade presencial com palestras, leituras e pesquisas realizadas pelos professores/alunos.

Análise das experiências dos programas e políticas de formação

Com base nas descrições dos programas e políticas de formação é perceptível que as ações formativas das instituições procuram ir além das exigências do cotidiano do professor na universidade, pois muitos programas visam à docência universitária e às interfaces pessoais e profissionais do ser professor. Das ações empreendidas pelas

instituições em âmbito internacional e nacional, elencamos alguns pontos que acreditamos como positivos na formação pedagógica do professor universitário:

- Oferta de cursos no campus sede, campi do interior e a distância via ambiente virtual;
- Valorização da trajetória formativa (vida e profissional) do professor;
- Criação de núcleo de apoio pedagógico ao professor;
- Valorização das faculdades e institutos de educação como centro de formação pedagógica;
- Desenvolvimento de estratégias que permita o professor um (re)pensar do fazer pedagógico com foco na aprendizagem dos alunos;
- Questões sobre o processo de planejamento e o processo de ensino-aprendizagem.

Numa dimensão comparativa entre as instituições, fica evidente a diferença dos cursos de formação entre as universidades espanholas e brasileiras. É possível observar que os programas de formação para o professor universitário das universidades espanholas priorizam a inserção na docência, o processo de ensino aprendizagem, a melhoria da prática pedagógica, apoio de assessoria técnica e processo de planejamento.

Sobre isso, Zabalza (2004, p. 145) afirma que "o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos específicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência". Nesse sentido, além do conhecimento específico, o autor menciona importância da valorização de outros elementos que constituem o fazer docente, em particular a aprendizagem do aluno, a cultura organizacional, os saberes do professor e sua identidade pessoal e profissional.

No caso das universidades brasileiras, é notório que os programas de formação inicialmente visam uma formação do professor universitário com foco para aquisição de carga horária do estágio probatório como foi possível observar nas diretrizes dos programas apresentados neste texto. Além disso, existem poucos exemplos de ações de socialização do professor, grupos de estudos e melhoria do fazer pedagógico realizado pelas instituições nacionais, sendo que socialização está intrinsecamente articulada com a identidade profissional do professor (DUBAR, 2005).

Nesse aspecto, compreendemos que os programas e as políticas das instituições precisam avançar e aprimorar seu foco principal, particularmente com ações que visam à valorização da trajetória e da história de vida do professor. Essas ações continuadas de formação deverão ter foco nas necessidades pessoal e pedagógica vivenciadas pelo docente na docência universitária, pois "a formação de professores é uma definição processo de aquisição sistemática e redefinição de competências, conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da profissão docente ao longo de sua vida profissional" (MURILLO et al., 2005, p. 05).

Muitas instituições partem do pressuposto de que o professor universitário não necessita de uma formação pedagógica, basta ele ter domínio do conteúdo a ser trabalhado e ser um expert no campo da pesquisa. Acreditamos que há necessidades de ações que compreendam o fazer pedagógico do professor na universidade como objeto de formação e análise a fim de fortalecer o desenvolvimento da práxis educativa e a identidade profissional do professor. Nesse sentido, a formação e os saberes são resultados de processos históricos e sociais que perpassam a trajetória formativa vital e profissional do professor.

Todavia, os saberes estão em constantes mutações e reconfigurações, exigindo do professor um olhar atento e crítico da docência e percurso formativo. Portanto, entendemos que ao pensar a formação dos professores no âmbito da universidade é fundamental o desenvolvimento de ações colaborativas por meio das quais o professor torna-se sujeito ativo do seu processo de formação, com o propósito de superar a perspectiva da racionalidade técnica do ser docente.

Considerações finais

Diante do exposto, é evidente que a docência universitária apresenta ao professor diversos desafios para além da sala de aula, pois mesmo que os professores tenham experiências profissionais na sua área de atuação, o contexto da universidade exige dos professores ações que integram saberes sobre o ensino, a pesquisa, a extensão e gestão. Ressaltamos neste trabalho a importâncias das universidades, como instituições de formação, desenvolver propostas e políticas que possibilitem superar os dilemas iniciais na carreira do professor (GARCIA, 1999), bem como o desenvolvimento dos profissionais que já fazem partem dos seus quadros efetivos.

Aliado a isso, as instituições brasileiras precisam fomentar e implementar políticas de formação para a docência universitária, pois essa prática já é uma realidade no cenário internacional como das universidades espanholas. Logo, as instituições devem buscar ações de formação permanente e não apenas modular ou fragmentada como tem ocorrido (CUNHA, 2007). É necessário que o professor esteja em constate processo de formação, frente aos desafios da prática e seu desenvolvimento pessoal e profissional. Entendemos ainda que os professores precisam também participar da elaboração das propostas formativas a serem realizadas pelas instituições.

Por conseguinte, é imperativo escutar as necessidades e interesses dos docentes, e não apenas impor uma formação, sendo que algumas propostas tornam-se apenas elementos de uma prática burocrática do fazer docente na universidade. As instituições e seus gestores precisam compreender também que as dificuldades da docência universitária não são uma realidade vivenciada apenas pelos professores iniciantes, mas também por professores efetivos, pois a educação é um processo complexo e ideológico. Cada contexto exige do professor conhecimentos e habilidades que superam a dimensão técnica da formação, particularmente, num contexto multicultural e de inclusão educacional.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior*. Desafios e políticas institucionais. São Paulo, Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob uma nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*., Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em 14 de maio de 2017.

CRUZ, Manuel Fernandes. *Desarrollo profesional docente*. Granada España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, Maria, Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In. CUNHA, Maria, Isabel. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11 – 26.

DOMÍNGUEZ, Carmen Yot; RUIZ, Cristina Mayor. Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, **15** (2): 297-314, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em 23 de abril de 2017.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998 (Coleção fronteiras da educação).

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores.* Por uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 20 de outubro de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo, Cortez, 2004.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In. MASETTO, Marcos. *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 9- 26.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum, acesso em 10 de março de 2017.

MURILLO, Paulino Estepa. et al. Las Necessidades formativas docentes de lós professores universitários. *Revista Fuentes*. Vol. 6, p.74-95, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.
PIMENTA, Selma. Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Formação de professores*: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma. Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15 – 34.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.
_____; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA; Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org). *A escola mudou*. Que mude a Formação de professores! Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Amanda Ribeiro; NORONHA, Adriana Backx; ZABALZA, Miguel. Os programas de formação docente nas universidades espanholas. Disponível em:

http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6579.pdf.Acesso em 12 de março de 2017.

ZABALZA, Miguel Antonio. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRADIÇÕES E EXPECTATIVAS NAS VOZES DOS DOCENTES E NOS DOCUMENTOS DE REGULAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESA, CIÊNCIA CONTÁBEIS E DIREITO, EM SEIS IES DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL.

Silvana Malusá

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

silmalusa@yahoo.com.br

Roberta Gama Brito

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

robertagam@yahoo.com.br

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

sebastiaosilva@uft.edu.br

Apoio[169]

Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) - Processo Nº. 454419/2014-7

Resumo: Com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa a presente investigação em andamento representa o esforço de um grupo de pesquisadores da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, vinculado ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: saberes e práticas educativas. Tem como propósitos identificar e analisar as concepções – explícitas e implícitas – sobre "Docência Universitária", presentes nas práticas dos docentes através das suas vozes e nos documentos de regulação dos Cursos de Graduação em Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Com a utilização de pesquisas bibliográficas e de campo,

[169] Esta investigação também tem como membros pesquisadores: Adriene Sttéfane Silva, Aldeci Cacique Calixto, Alexandre Fonseca Santos, Anderson Oramísio, Avani Maria de Campos Corrêa, Beatriz de Souza Soares Malusá, Christiane Pitanga, Elaine Pontes Bezerra, Fernando Lopes da Silva, Gilberto José Miranda, Gilma Rios, Guilherme Saramago, Igor Aparecido Dallaqua Pedrini, Jociene Carla Bianchini Ferreira, Josélia Maria da Silva Farias, Kelma Gomes Mendonça Ghelli, Larissa Isaura Gomes, Lori Anisia Martins de Aquino, Marlucilena Pinheiro Silva, Roberto Bernardino Jr., Rodrigo Oliveira Santos, Rodrigo Valadares, Rosane Cristina de Oliveira Santos, Sérgio Inácio Nunes.

foram eleitas seis Instituições de Ensino Superior – IES, todas do Estado de Minas Gerais, região Centro-Oeste do Brasil. Os dados do estudo, em desenvolvimento, demonstram que a maioria das IES adota predominantemente uma abordagem comportamentalista na formação dos alunos. Os documentos oficiais das IES parecem atender o que se espera de um profissional atualizado para o mercado de trabalho. Na próxima etapa da pesquisa buscaremos cruzar os dados obtidos na análise documental com as vozes dos professores a fim de construirmos uma visão mais próxima do real cotidiano da Docência Universitária nas IES.

Palavras-Chave: Docência Universitária. Professor de Administração de Empresa. Professor de Ciências Contábeis. Professor de Direito.

Introdução

O projeto *"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito da região Centro-Oeste do Brasil*", surge do interesse em darmos continuidade aos estudos e pesquisas voltados às questões da Docência Universitária, mais especificamente a formação e prática.

O que definimos como primeira etapa de pesquisa sobre o tema ocorreu através do projeto *Pedagogia Universitária: uma análise das concepções de ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito*, em seis Instituições de Ensino Superior (IES) da região Centro-Oeste de Minas Gerais, através do edital de n° 041/2010 – MCT/CNPq.

Nessa etapa foi possível obter resultados importantes como *caracterização dos sujeitos pesquisados*: 39 (38%) do curso de Administração de Empresas, 15 (15%) do curso de Ciências Contábeis e 49 (48%) do curso de Direito, sendo 68 professores (66%) do sexo masculino e 35 (34%) do sexo feminino. No tocante à titulação, a instituição pública apresenta os maiores níveis, seguindo a tendência nacional, conforme demonstra o Censo Nacional da Educação Superior. Quanto às categorias estudadas, outros resultados interessantes foram anotados. Nas *concepções do processo de ensino-aprendizagem,* constatou-se que aproximadamente 1/3 (30%) dos docentes investigados consideram que o professor deva ser o centro dele, prevalecendo uma abordagem tradicional de ensino, a qual se preocupa com a quantidade de informações trabalhadas em sala de aula.

No âmbito da *formação profissional,* os docentes ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada, 98% deles apontaram a questão como "importante" ou "muito importante", ou seja, parece

estar ganhando espaço a preocupação com a formação pedagógica. No que se refere aos *saberes docentes,* a maioria absoluta dos professores pesquisados entende que os saberes elencados são "importantes" ou "muito importantes" no processo de ensino e aprendizado. Essas duas categorias juntas obtiveram médias acima de 90% para a maioria dos saberes investigados.

Frente aos resultados que consideramos preliminares, é necessário aprofundar a pesquisa através do projeto *DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil*, edital n° 43/2013 – MCTI/CNPq/MEC/CAPE, agora voltado para ouvir os docentes, bem como analisar o que se registra nos documentos de regulação dos cursos em estudo. Nesse contexto, parece relevante e oportuno encontrar respostas às questões: 1) Quais as concepções comuns e precípuas da "Docência Universitária" existentes nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos em estudo?; 2) Como as concepções de "Docência Universitária", podem repercutir na qualidade do processo formativo de seus discentes, possíveis futuros professores universitários?; 3) Quais as percepções que os sujeitos pesquisados têm sobre sua formação e prática na docência universitária? Será que os professores – formadores de futuros profissionais - compreendem a importância e necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos em seu exercício docente cotidiano de sala de aula?; 4) Quais os conhecimentos necessários, na ótica dos sujeitos da pesquisa para um bom desempenho na prática de sala de aula?

Portanto, os objetivos dessa investigação são o de identificar e analisar as concepções explícitas ou implícitas sobre "Docência Universitária", presentes nas práticas dos docentes através das suas vozes e nos documentos de regulação dos Cursos de Graduação em Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES - Instituto de Ensino Superior, situadas na região Centro-Oeste do Brasil.

Revisão da Literatura

A educação vive envolta num espaço altamente competitivo e globalizado e isto está provocando uma rediscussão sobre ela. Em função do impacto das transformações, aumenta o nível de exigência de conhecimento cobrado da própria sociedade sobre cada indivíduo que a compõe. O momento que se vive, tem-se o seu

período típico: “a redefinição dos espaços econômicos” (DOWBOR, 1996, p.55-56). Na economia, tem-se a globalização e o sistema político neoliberal que determinarão uma reorientação ética convencional, que migra do sujeito ao sistema. A educação repensa suas funções e esse repensar traz consigo a dialética da permanência-superação.

A idéia básica de globalização se dá a partir da noção de avanço do capitalismo, que adquire novas características e configurações, de acordo com o nível do seu desenvolvimento sócio-político-econômico. Inicialmente, o modo de produção capitalista se organizou em moldes nacionais, logo sua vocação faz transbordar as fronteiras rumo ao imperialismo. Hoje, o capitalismo atinge uma escala propriamente global, fazendo emergir, inclusive, esboços de novas formas de poder (IANNI, 1992). O que se tem, hoje, é a existência de novos processos de relações sociais construídas numa perspectiva global que somente deverão ser compreendidas a partir de reconfigurações epistemológicas e éticas.

No campo da concepção transformadora, a Pedagogia Universitária – existente supostamente na prática da Docência Universitária - não pode ser reduzida a questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Articula-se a uma educação enquanto prática social e a um conhecimento como produção histórico e cultural, datado e situado numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. Ou seja, a compreensão hoje do que é pedagogia tem oscilado entre “ser prático sem ser teórico, ou ser teórico para ser prático, ou ser teórico prático ou vice-versa. Parece ser essa associação entre a prática e a teoria uma dimensão fundamental para se compreender o que é pedagogia.” (ARAÚJO, 2008, p.04)

Porém, nessa era de transformação, a profissão professor, tende, muitas vezes, a acomodar o docente na posição de um especialista de uma disciplina, levando-o a entender que isso, aliado à reprodução de sua própria formação é suficiente para ensinar. Contudo,

> O mundo, hoje, exige de todos os profissionais, criatividade e inovação. Porém, para que isso ocorra em sala de aula, o professor não pode se limitar apenas a aulas expositivas, continuando a reproduzir velhos conceitos. É necessário que o novo surja. Para isso, a prática docente precisa sair da superficialidade, buscando refletir sobre os problemas existentes em suas origens. Surge a necessidade de mudanças em função de uma revolução de comportamento e do aprendizado que está mudando a vida de todos (MALUSÁ, 2003, p. 142-143).

Significam mudanças no mundo da produção e do trabalho, que requerem inovação para se lograr, estimular os alunos e professores e, com isso, dar mais qualidade à educação. Situação que passa pela reconfiguração da própria ideia de conhecimento cientificamente válido. Processo que, segundo Cunha (2001, p. 132) implica os seguintes movimentos teóricos, práticos e organizativos:

> • ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
> • gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
> • reconfiguração de saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho;
> • reorganização da relação teoria prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede à prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
> • perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Atualmente, a principal instância de formação do professor universitário são os programas de pós-graduação. Nesses programas o professor universitário tem sido formado hoje com padrões de excelência, para ser pesquisador. Poucos, porém, incluem a formação para a docência. Onde e como, então, o professor universitário aprende a ser professor, associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os docentes universitários?

> Pesquisa-se muito pouco sobre o ensinar e o aprender na universidade. A universidade brasileira sempre primou pelo ensino – essa é a sua tradição. O ensino vem sendo foco de atenção na medida em que se discute a necessidade de fazer pesquisa sobre ele. A situação geral do ensino, da educação brasileira em todos os níveis é bastante problemática. No entanto, é preciso pensar que tudo é histórico. E sendo histórico não é imutável, não é estático – é dinâmico. Tudo muda. (CASTANHO, 2007, p.66)

Recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. Masetto (1998) traz a discussão para a necessidade de se perceber as transformações que a contemporaneidade exige na formação dos profissionais

docentes do ensino superior. Ao discutir o papel do aluno no processo de ensino em cursos superiores e evidenciar que este aluno nunca estava no centro do processo, o autor corrobora com a concepção de que o professor era tido como o transmissor do conhecimento, sendo sua competência jamais questionada.

Como contraponto, o autor coloca a aprendizagem dos alunos como objetivo central dos cursos de graduação, o que implica em questionar o que os alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea, chamando a atenção para que se perceba a docência como profissão e não como uma atividade amadora exercida por outros profissionais. O autor alerta que, nesse contexto de constantes mudanças, são poucos os professores que se perguntam: "O que devo ensinar a meus alunos? Ou, o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais e competentes numa sociedade contemporânea?" (MASETTO, 1998, p.12). Acrescenta-se aqui outras questões: Como posso facilitar a aprendizagem de meus alunos? Ou, como posso fazer para que meus alunos construam devidamente o conhecimento e o façam de tal forma que passem a aprender continuamente?

Cada vez mais é exigido que o indivíduo possua uma visão global e seja competente, capaz de resolver problemas e de fazer perguntas pertinentes; que seja criativo, flexível e ágil. Além das habilidades técnicas convencionais, precisa de uma formação que o encaminhe, no sentido de ser capaz de continuar pesquisando, agregando novos valores aos conhecimentos construídos na universidade. Cobra-se também, que o indivíduo possua autonomia em aprendizagem, conseguindo equilibrar-se em seu eixo, formando um sólido referencial interno.

O professor universitário das diversas áreas do conhecimento para estar habilitado a trabalhar com todas essas características, antes de qualquer outra coisa, deveria ser um especialista em aprendizagem. Conhecer como o ser humano adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento em áreas específicas na estrutura de sala de aula, individualmente e em grupo; como modificar se necessário, as próprias condutas pessoais frente aos diferentes estilos de alunos e de formas de aprender. Também precisaria ser ele mesmo, um indivíduo capaz de pesquisar e aprender continuamente, e que se perceba como elemento em mudança constante, renovando-se em posturas e atitudes de adaptação dinâmica e contínua (CASTANHO, 2007).

Parte-se aqui do princípio de que não se pode auxiliar a desenvolver no outro aspectos que não se possuí, ou não se desenvolve. Dessa forma, não há como estimular

um processo de aprendizagem contínua, junto aos alunos, se o professor não for ele mesmo, um bom e constante aprendiz, não apenas em conteúdos teóricos, mas em outros diversos aspectos. Morin (1997) afirma que é necessário que os professores se auto-eduquem, e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes.

No entanto, Morosini (2001) ao buscar traçar um perfil do professor profissional do ensino superior, afirma que é necessário levar em conta alguns condicionantes para a sua caracterização: o tipo de estabelecimento em que o professor exerce sua atividade – público federal, estadual, municipal ou privado; a organização acadêmica – universidade, centros universitários, faculdades integradas ou institutos superiores; a região do Brasil onde se localiza a IES; a formação acadêmica – especialista, mestre ou doutor; e o regime de trabalho – integral, parcial ou horista.

Ao analisar o conjunto de aspectos decisivos na definição desse perfil, em tantas realidades distintas, a autora entende que o pensar e o exercer a docência é complexo, variado e, portanto, diferente. E conclui que,

> A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. (MOROSINI, 2001, p. 31)

Ao finalizar esta reflexão, reforça-se a idéia de que em uma complexa sociedade existe a necessidade de ajustes constantes, de reorganizar as formas de pensar e abordar os problemas que se apresentam cotidianamente e requerem mudanças em relação ao trabalho docente na universidade. Requer que o docente universitário assuma-se enquanto profissional, enquanto professor que deve ter, sobretudo, compromisso com o ensino de qualidade, indissociado da pesquisa e da extensão.

O desafio ao professor universitário está em desenvolver-se profissionalmente com o objetivo de dialogar com a realidade de modo crítico e criativo e que tenha a capacidade de unir o que pensa ao que faz e, assim mudar e possibilitar mudanças. O sentido da modificação está, portanto, no sentido da mudança própria do ser e de relativizar o mundo, que pode ser desenvolvido com base no pressuposto do bem comum e no contexto de movimentos de educadores, entendidos como forças ativas, mobilizadoras de práticas e idéias (CONTRERAS, 2002).

Metodologia de Trabalho

Está pesquisa esta sendo realizada por docentes, pesquisadores da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, alunos e ex-alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação e alunos do curso de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e outras. O Projeto centra-se na investigação interpretativa de concepções de "Docência Universitária", procurando uma compreensão dos seus modos de existência, através das vozes de seus docentes e dos documentos de regulação dos cursos de graduação em Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito.

Como instrumento de pesquisa para um desenvolvimento interdisciplinar, estamos utilizando acervo de fontes bibliográficas - das áreas especificas dos diferentes saberes, bem como documentos oficiais das Instituições frente a criação dos cursos de graduação em estudo. As visões de "Docência Universitária", presentes nesses documentos de regulação, serão contrapostas frente às perspectivas dos que fazem a pedagogia, no caso desse estudo, dos docentes atuantes.

Os locais eleitos são seis IES, todas no Estado de Minas Gerais, sendo os sujeitos participantes os docentes universitários atuantes em sala de aula, com formação específica dos cursos trabalhados, são eles: Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito:

IES	Campus ou Cidade
ESAMC – Escola Superior de Administração e Marketing Administração de Empresa e Direito	Campus Uberlândia
FCJP – Faculdade Cidade de João Pinheiro Administração de Empresa	João Pinheiro
FUCAMP – Fundação Carmelitana Mario Palmério Administração de Empresa	Monte Carmelo
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais Administração de Empresa e Direito	Campus Frutal
UFU – Universidade Federal de Uberlândia Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito	Campus Uberlândia
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito	Campus Araguari

Alguns achados da pesquisa até o momento

Os dados aqui registrados não são conclusivos trata-se de traços comuns entre os documentos de algumas das seis IES.

Partindo das concepções propostas por Mizukami (1986), ao analisarmos o documento denominado de Projeto Pedagógico do Curso de Direito produzido em 2015, concluímos que a maioria das IES adotam predominantemente uma abordagem comportamentalista.

Apesar das IES constituírem-se como local principal do conhecimento, com funções claramente específicas, como de preparar os alunos para atuarem na sociedade, comumente aplicam um modelo empresarial à sua organização.

Os objetivos das IES frente aos objetivos dos cursos estão coerentemente articulados com vários pontos em comuns, que se cruzam a todo o momento. Há divisão entre o planejamento e execução, o material é preparado para o aluno, por meio de tecnologias educacionais. O professor tem a responsabilidade de organizar e aplicar um conjunto de meios que garantam a eficiência e a eficácia do ensino.

Resumidamente, os documentos oficiais das IES, parecem atender o que se espera de um profissional atualizado para o mercado de trabalho. Resta-nos agora, concluir a segunda parte dessa pesquisa, "presentes nas práticas dos docentes – através das suas vozes", para podermos cruzar os dados e termos uma visão mais próxima o possível do real no cotidiano da Docência Universitária.

Referências

ARAÚJO, José C. de. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. In: *Linhas Críticas*. UnB:Brasília, v. 14, n.26, p. 25-42, jan/jun. 2008. ISSN: 1981-0431.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária .In: CUNHA, Maria Isabel da (org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-308-0830-3.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. ISBN 85-308-0637-9

DOWBOR, Ladislau. Da globalização ao poder local: uma nova hierarquia dos espaços. In: FREITAS, Marcos C. de. *A reivenção do futuro:* trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP:USF-IFAN, 1996. ISBN: 85-249-0612-X.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1992. ISBN: 85-200-0100-9.

MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia. *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003. ISBN 85-89909-05-0.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis). ISBN: 85-308-0509-7.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX:* neurose. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. ISBN: 85-218-0209-9.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. *Professor do ensino superior:* identidade, docência e formação. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. ISBN: 85-85946-19-9.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 97-88512303-50-5.

E o professor?

Fernanda Leite Coelho[1]

Kleiton Dias Meireles[2]

Carla Simone Seibert[3]

RESUMO

O objetivo desse estudo foi avaliar quais fatores relacionados ao professor podem interferir no rendimento dos alunos. O estudo foi realizado com 12 professores do Ensino Fundamental II (6º e 9° ano), do Colégio Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira, Porto Nacional/TO, no ano de 2015. Foi aplicado questionário semiestruturado

com informações relacionadas à idade, área de formação, vínculo empregatício, disciplinas ministradas, aprimoramento (pós-graduação), tempo de docência, carga horária semanal das atividades e as avaliações. Para verificar o rendimento dos alunos, desses professores, foi obtido junto à secretaria estudantil do Colégio às porcentagens de aprovação das disciplinas/turmas por professor. Para cada professor foi calculado a média da percentagem de aprovação das suas respectivas turmas, conforme o fator a ser analisado (idade, área de formação, vínculo empregatício, ...). Também, buscou se os dados do SISEPTO, para o 9º. ano, para confrontar com o percentual de aprovação. Com os resultados obtidos foi possível verificar que o maior percentual de professores estava na faixa etária de 41 a 50 anos (49%), com 10 anos de profissão (50%) e carga horária semanal de 40hs (66,7%). A percentagem de aprovação das disciplinas, quando relacionadas à idade dos professores, área de formação, aprimoramento e vínculo empregatício, não apresentou muita variação dentre os níveis analisados. Por outro lado, a maior percentagem de aprovação foi observada para os professores com mais tempo de docência (mais de 20 anos – 96%) e o menor percentagem para aqueles com maior carga horária (62hs – 75%). Ao avaliar o índice de aprovação frente os dados do SISEPTO, foi verificado dados discrepantes, mostrando que a realidade de aprovação do colégio não reflete o nível de aprendizado dos alunos. Assim, sugere-se avaliar os fatores que estão levando estes dados para lados opostos.

Palavras-Chave: Ensino; Docência; Estudante

[1] Bolsista do PIBID/Biologia, UFT- Porto Nacional. leitecoelhofernanda@gmail.com
[2] Supervisor do PIBID/Biologia/UFT, Professor do Colégio Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira.
kleiton_meireles@hotmail.com
[3] Coordenadora do PIBID/Biologia/UFT, Professora Associada da UFT. seibertcs@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

Diversos trabalhos discutem os fatores que interferem no ensino-aprendizagem dos alunos e consequentemente, na qualidade de ensino. Para MACEDO (2004) o rendimento do aluno na escola pode ser influenciado pela relação com a família, condições socioeconômicas, estrutura física da escola e o perfil dos professores. A pesquisa desenvolvida por JESUS et al. (2004) também demonstrou que as condições socioeconômicas, o grau de escolaridade dos pais e as questões relacionadas com a

trajetória escolar do aluno, como repetência e evasão, são fatores que influenciam no desempenho dos alunos.

Para RAASCH (2006) não há um único fator influenciando no aprendizado, todos os envolvidos são responsáveis pelo seu desempenho. Diante do argumento colocado pelo autor, além das condições socioeconômicas, insere-se o grau de escolaridade dos pais e fatores relacionados aos professores, diretores, secretários, condições pedagógicas e físicas da escola.

Em relação ao professor, SAMPAIO et al. (2004) elencaram situações relacionadas a qualidade de trabalho docente, como o vínculo empregatício, carga horária, tamanho das turmas, área de formação e remuneração. JESUS et al. (2004) também relataram a importância da qualificação do professor, como ponto forte para o rendimento dos alunos, sendo este um fator importante no rendimento estudantil. Um professor bem preparado é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, entretanto esse sozinho não caminha para prosperidade, pois também há a necessidade da participação ativa dos pais no acompanhamento diário das atividades escolares (RAASCH, 2006).

O estudo realizado por ALVES (1998), com professores da escola pública do município de Florianópolis, destacou a questão do vínculo empregatício do professor, seu trabalho demonstrou que alguns professores sem vínculo estável (com contrato) são mais motivados e se dedicam mais às atividades de docência, planejando atividades mais criativas e dinâmicas para seus alunos. No entanto, estes professores não possuem a garantia de continuar seu trabalho pedagógico na escola, pois se trata de um vínculo pouco

estável, e ainda tem a preocupação quanto a renovação do contrato no término do ano letivo. Essa situação pode interferir na dinâmica estudantil e contribuir de forma negativa para o rendimento dos alunos, pois o professor é o mediador do conhecimento na escola.

Outro trabalho realizado por FERREIRA et al. (2014) apresentou resultados semelhantes, eles avaliaram a questão da contratação de professores da educação básica, no estado do Paraná, e demostraram a importância do vínculo empregatício. O fato do professor ser contratado ou efetivo na escola onde atua pode interferir no rendimento de

seus alunos, já que um professor contratado (temporário em seu ambiente de trabalho) não se envolve com a dinâmica pedagógica da escola, se preocupa com a sua situação no ano seguinte ou nos próximos e dessa forma, está constantemente sendo posto a uma pressão mediada principalmente por questões financeiras.

Outro estudo conduzido por MOURA et al. (2016) apresentou as condições ambientais inadequadas nas quais os professores podem estar submetidos. O trabalho investigou a sonoridade, luminosidade, temperatura e umidade relativa do ar nas salas de aula, as quais os professores e alunos têm contato diário. Foi avaliado que as condições do Colégio estavam inadequadas para o aprendizado dos estudantes e consequentemente, o trabalho docente, principalmente na estação mais quente do ano. Diante desses aspectos é importante destacar que o rendimento estudantil fica comprometido, uma vez que o professor não possui as condições mínimas necessárias para realizar seu trabalho, e o aluno para assimilá-la.

É por isso que nos trabalhos desenvolvidos por RAASCH (2006) e JESUS et al. (2004) os autores destacam a necessidade de analisar todas as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que estes são rodeados por fatores que podem interferir no seu desenvolvimento escolar. Entretanto, em se tratando de um assunto tão complexo, é importante a compreensão das partes, o que poderá promover estudos futuros sobre o tema.

Diante disso, o presente estudo trouxe como objetivo avaliar quais os fatores relacionados ao professor que podem interferir no rendimento dos alunos, analisando questões como a idade, área de formação, tempo de docência, carga horária e área de atuação. Optou-se por trabalhar com o Ensino Fundamental II, por tratar com alunos mais adaptados com as novas dinâmicas das aulas, como mudança de professor a cada sinal, um maior número de disciplinas, novas obrigações com os estudos e ainda, por entender

que são pré-adolescentes, os quais estão constantemente querendo chamar a atenção dos colegas, do professor e da escola, o que exige do professor uma base pedagógica diferenciada.

MATERIAIS E MÉTODOS

ÁREA DE ESTUDO

O ambiente de estudo é o Colégio Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira, localizado na cidade de Porto Nacional, estado do Tocantins, que fica a 60 km da capital Palmas. A escola iniciou as atividades em 1979 e foi reconhecida em 1981 através da Lei de Criação nº 897/81, para o funcionamento de turmas de 1ª a 4ª séries com ensino multisseriado. A partir da Portaria 4160 de 20 de dezembro de 2000 foi regularizado o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e em 03 de outubro de 2002. O Ensino Médio foi reconhecido através da Portaria nº 5548. Em 2003, através da portaria nº 2078 foi implantado o Ensino Médio EJA. Atualmente o Colégio tem como público alvo a educação infantil, mas também atinge algumas turmas do ensino médio, sendo do 2º ao 9° ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio. O Colégio atende a 871 alunos nos Ensinos Fundamentais e Médio, nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, possui 31 professores no seu quadro docente e 34 funcionários do administrativo.

A unidade escolar está localizada em bairro afastado da região central do município de Porto Nacional, possui um prédio principal e quatro anexos na mesma área, e um pátio coberto. No prédio principal funciona a parte administrativa da escola, como direção, secretaria, as coordenações, sala dos professores, almoxarifado. Nesse prédio também está localizada a biblioteca, o laboratório de informática e duas salas de aula. São 31 professores que atuam no colégio, estando 12 desses professores envolvidos com a docência no Ensino Fundamental II.

COLETAS DE DADOS

Para obtenção dos dados foi aplicado um questionário semiestruturado, aos 12 professores que atuam no Ensino Fundamental II, constituído por dez questões relacionadas a idade do docente, área de formação, tempo de profissão, carga horária em sala de aula, disciplina que ministra no colégio, qualificação (se possui pós-graduação) e

qual nível, vínculo empregatício (Concursado, Contrato Anual ou Substituição), se possui outra atividade empregatícia e qual. Os professores também relataram sobre suas expectativas em relação as avaliações e o real rendimento dos alunos. Os professores

assinaram termo de consentimento livre e esclarecimento, autorizando a utilização e publicação das suas informações.

Para avaliar o rendimento das atividades desempenhadas por esses professores, foram obtidos, junto à secretaria estudantil do Colégio, às porcentagens de aprovação das suas respectivas disciplinas/turmas, para o Ensino Fundamental II (6º e 9° ano), para o ano de 2015. Estes valores foram utilizados para cruzar com as demais informações descritas no parágrafo acima, a fim de avaliar as possíveis interferências no rendimento dos alunos. Assim, para cada professor foi calculada a média da percentagem de aprovação das suas respectivas turmas, conforme o fator a ser analisado (idade; área de formação; carga horária; vínculo empregatício; ...).

Outro dado utilizado nesse estudo foi o obtido do Sistema de Avaliação Permanente da Aprendizagem do Estado do Tocantins – SISAPTO. Esta é uma avaliação externa que tem como objetivo verificar o desenvolvimento das escolas, a fim de, melhorar o rendimento dos alunos nos anos finais do ensino fundamental II (9° ano), e ensino médio (3º ano), dos colégios estaduais do Tocantins. A avaliação aborda os conteúdos da língua portuguesa, matemática, geografia e ciências. Nessa pesquisa, obteve-se os percentuais para os alunos do 9 ano, por se tratar da categoria incluída no Ensino Fundamental II, alvo do presente estudo. Esses percentuais foram comparados com o percentual de aprovação dos estudantes, por disciplina/turma, para o mesmo ano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse estudo, o maior percentual de professores esteve na faixa etária de 41 a 50 anos de idade (49,0%), seguido por aqueles com 20 a 30 anos (30,8%). A área de formação com o maior quantitativo de professores foi o da Língua Portuguesa (41,6%), seguido de Biologia e Geografia (16,7% para ambas), sendo os menores percentuais para as áreas de Educação Física, História e Pedagogia (8,3% cada) (Tabela 1). No grupo avaliado, somente dois professores complementavam sua carga horária ministrando

disciplinas fora da sua área de formação, como foi o caso da matemática, física e química, ministradas, para algumas turmas, por um professor de Biologia, e da Geografia, ministrada, por um professor com formação em Letras. Quando avaliado o

percentual de aprovação dos alunos, em relação a área de formação dos professores, o rendimento observado foi acima de 80%, para todas as áreas.

SAMPAIO et al. (2004) discutem a importância de os professores atuarem na sua área de formação. Os autores destacaram que o rendimento dos alunos pode ser prejudicado quando os professores ministram disciplinas para as quais não foram adequadamente preparados, técnico e pedagogicamente. Outra pesquisa realizada por JESUS et al. (2004) demostrou que a qualificação docente é um fator determinante para o desempenho do aluno.

Em relação ao tempo de docência, os maiores percentuais observados foram para os professores com 10 anos de experiência (50,0%), seguida por aqueles com 5 anos de atuação (33,3%) (Tabela 1). Os dados demonstram que os professores que atuam no colégio são relativamente novos na docência.

Por outro lado, quando avaliado o percentual de aprovação dos alunos, os professores com maior tempo de docência se destacaram, chegando a 96% de aprovação dos alunos/turma. Um estudo realizado por CASTRO (2007), no qual trabalhou a capacidade criativa de professores em relação a sua experiência no ensino, demostrou que os alunos de professores mais experientes apresentam maior apoio quanto à expressão de suas ideias e que, estes tornam o ambiente de estudo mais estimulador.

Quando avaliado a carga horária dos professores, percebeu-se os maiores percentuais para jornadas de 40 horas (66,7%), seguidas de 60 horas (16,6%), 50 e 62 horas (com 8,3% cada) (Tabela 1). Assim, foi possível verificar que a maioria dos professores apresentaram carga horária dentro do esperado para a jornada de trabalho semanal, sem tanto comprometimento com o desgaste físico causado por uma sobrecarga de atividades. No entanto, os professores mais atarefados foram os que apresentaram maior percentual de reprovação, consequentemente, menor rendimento dos seus alunos. A carga horária acima de 40 horas semanais reflete no aumento de atividades inerentes à profissão, como correções de provas e planejamento de aulas, possivelmente fora do ambiente de trabalho.

Em relação a qualificação docente, observou-se que mais de 50% dos professores possuem especialização, mas poucos possuem mestrado (8,3%). Os professores com

mestrado foram aqueles cujas turmas tiveram melhor percentagem de aprovação (92%) (Tabela 1). Apesar da maioria dos docentes apresentarem titulação de especialista, ainda existe um percentual de professores só com graduação (25%). Mesmo assim, o menor rendimento observado para essa categoria de análise foi de 85%, assim, não foi possível destacar a qualificação docente como um fator que pode influenciar no desempenho dos alunos.

Alguns trabalhos destacam a necessidade de aprimoramento do docente para melhorar a qualidade do ensino (VIEBRANTZ 09; RAASCH, 99; SAMPAIO, 2004). No entanto, o incentivo dado aos docentes para darem seguimentos aos seus estudos é mínimo, como pode ser observado no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública (PCCR-TO), amparado pela LEI Nº 2.859, DE 30 DE ABRIL DE 2014. Este dispõe sobre os tipos de progressões: horizontais (por tempo de trabalho, a cada três anos muda uma letra, indo de a até j, que no total, somam dez letras que são os trinta anos de serviço), esse tipo de progressão apresenta um aumento de 4% na remuneração do professor; e a progressão vertical (Especialização, Mestrado e Doutorado), com aumento de 8,2% por titulação.

Tabela 1. Perfil do professor do Ensino Fundamental II, relacionado com percentual de aprovação (rendimento) das suas respectivas turmas. Dados coletados no Colégio

Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira, Porto Nacional/TO, 2015, apresentados em percentagem (%)

Idade	Professores	Rendimento
20 a 30	30, 8	86, 6
31 a 40	10, 1	86, 5
41 a 50	49, 0	96, 0
Acima de 60	10, 1	96, 0
Área de Formação	Professores	Rendimento
Biologia	16, 7	83, 5
Educação Física	8, 3	93, 7
Geografia	16, 7	92, 1
História	8, 3	89, 2
Língua Portuguesa	41, 6	85,7
Pedagogia	8, 3	93, 5
Tempo de docência	Professores	Rendimento
5 anos	33, 3	88, 7
10 anos	50, 0	88, 2
15 anos	8, 3	83, 7
Mais de 20 anos	8, 3	96, 0
Carga horária	Professores	Rendimento
40 horas	66, 7	88, 9
50 horas	8, 3	83, 7
60 horas	16, 6	89, 8
62 horas	8, 3	74, 9
Pós-Graduação	Professores	Rendimento
Especialização	66, 7	85, 5
Mestrado	8, 3	92, 1
Não possuem	25, 0	90, 9
Vínculo empregatício	Professores	Rendimento
Concursado	66, 7	86, 8
Contrato Anual	8, 3	85, 9
Substituição	25, 0	87, 1

O maior percentual de professores apresentou regime empregatício estável (concursado 66,7%), seguido pelo vínculo de substituição (25,0%) (Tabela 1). Um professor que trabalha vinculado ao Colégio como substituto (ou seja, substituído um professor

efetivo), desenvolverá atividades docentes até o retorno do professor efetivo. Já o contrato anual ou substituição anual, inclui profissionais contratados para atuar em uma vaga, na qual não há professor, assim o professor é vinculado para preencher esse vazio. Quando avaliado o rendimento dos alunos/turma, verificou-se pouca variação nos resultados, não sendo possível afirmar aqui, que o tipo de vínculo empregatício teve influência no aprendizado dos alunos.

Mesmo assim, é importante trazer para essa discussão o trabalho de FERREIRA et al. (2014), os autores estudaram o rendimento docente em relação ao seu vínculo de contratação. Na pesquisa foi observado que um professor com vínculo de trabalho temporário não se dedica tanto ao ensino, por se preocupar com sua situação financeira, pela possibilidade do seu contrato não ser renovado ou com o término do período de substituição. Essa é uma questão relevante, que traz transtornos pessoais ao profissional, devido à instabilidade financeira que pode ser gerada com a quebra do contrato.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido por ALVES (1998) permitiu verificar que os professores que possuem uma carreira estável, podem se acomodar e não buscar melhorias na qualidade de ensino, quando comparados com os contratados, que lutam para manter o vínculo. O autor mostrou que os professores contratados acreditam que suas aulas tem um maior aproveitamento do que as aulas de professores efetivos, pois, os mesmos as planejam e são mais dinâmicos quando ministram seus planos de aula. Contudo, nesse mesmo trabalho o autor destaca um outro elemento importante, pelo fato do vínculo ser instável as atividades de ensino podem ser interrompidas a qualquer momento, o que pode desencadear a descontinuidade do processo pedagógico.

E o trabalho desenvolvido por VIEBRANTZ (2008) relata que a instabilidade do emprego, gerada pelo contrato, pode trazer insatisfação para os professores, atrelada a falta de pagamento adequado pelas horas trabalhadas, também interferindo no aproveitamento dos alunos.

De modo geral, quando analisado o percentual de aprovação dos alunos, verificou-se que todas as turmas apresentaram em média, rendimento acima de 70%, o que demonstra que a maioria dos estudantes estão sendo aprovados com desempenho satisfatório. Os melhores valores foram observados para as turmas dos professores com idade acima de 40 anos e com mais de 20 anos de carreira (96%), já o menor valor foi

verificado para os professores com carga horária acima de 60 horas semanais, mesmo assim estes apresentaram um percentual superior a 70% de aprovação.

Ao comparar os percentuais de aprovação do Colégio com os obtidos no SISAPTO, para 2015, observou-se uma discrepância entre os dados, pois, os percentuais de aprovação que refletem que os alunos adquiriram conhecimento suficiente para sua aprovação nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Geografia, não refletiu no bom desempenho destes mesmos alunos, na avaliação externa. Na disciplina de Português, por exemplo, o rendimento dos alunos na avaliação do SISAPTO foi de 3,21% contra 95,5% de aprovação para as turmas do 9º. ano (Gráfico 1). Assim, a questão que ficou é se há problema na forma de avaliação do SISAPTO, exigindo conhecimento não compatível para o ano em análise, ou, se a avaliação realizada pelos professores do colégio está superestimando o conhecimento desses alunos, aprovando alunos sem conhecimento suficiente para passar para a fase seguinte.

Os professores tiveram a oportunidade de relatar suas experiências em relação à avaliação dos alunos, alguns destacaram a falta de autonomia na reprovação, pois o sistema força a aprovação, mesmo daqueles alunos que não alcançaram o mínimo de conhecimento exigido. Nas reuniões de Classe, realizadas para discutir os casos conflitantes, muitos profissionais que não estão em contato diário com os alunos votam a favor da aprovação, com o intuito de garantir um bom índice para o Colégio. Diante disso, verifica-se a necessidade de reavaliar esse sistema que tira a autonomia do professor e não cobra um melhor desempenho dos alunos. Assim, fica a pergunta: há algum ganho na aprovação de alunos despreparados, para as fases seguintes, não oportunizando a estes a possibilidade de fortalecer seu aprendizado?

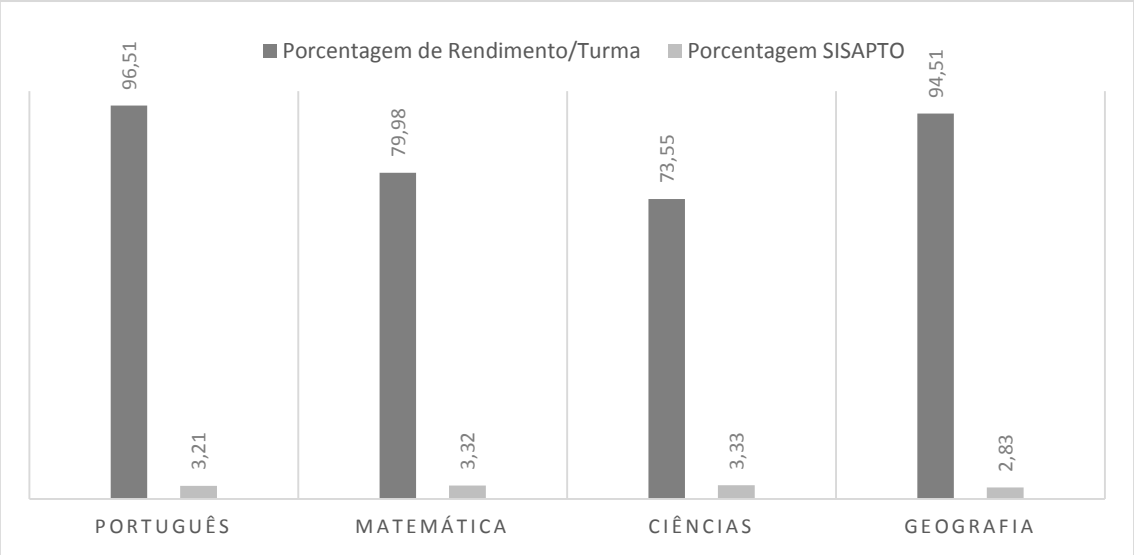


Gráfico 1: Percentual de aprovação (rendimento) e percentagem do SISAPTO, para o 9º ano do Colégio Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira, Porto Nacional/TO. Dados coletados para 2015

Outras questões que não foram avaliadas nesse estudo, mas que precisam entrar na discussão quando o foco é o professor como mediador do conhecimento, é a disponibilidade de recursos didáticos e as condições do espaço físico. Em relação aos recursos didáticos, a possibilidade de ministrar aulas com recurso multimídia, vídeos educativos, atividades práticas em laboratório ou fora dele (no campo), pode melhorar a dinâmica das aulas e facilitar o aprendizado. O emprego de procedimentos didáticos alternativos e/ou lúdicos, podem interferir no rendimento dos alunos. O lúdico contribui no processo de aprendizado, fortalece, através de outra via de abordagem, os conhecimentos dos alunos sobre o tema em estudo (RIBEIRO et al., 2016).

As condições de espaço físico, por sua vez, como salas de aula com muitos alunos, temperatura alta, pouca ventilação e baixa umidade, tornam o ambiente inapropriado para

o ensino (DALVITE et al., 2007; MOURA et al., 2016). MOURA et al. (2016) estudaram as condições físicas do mesmo local de estudo da presente pesquisa, os

autores identificaram salas com condições inadequadas para as atividades de ensino, principalmente no período mais quente do ano. Os resultados da pesquisa demonstraram espaços com alta incidência de ruídos e luminosidade inadequada. Também foram identificados ambientes muito quentes e com baixa umidade relativa do ar, principalmente no turno vespertino, onde foram detectadas as maiores temperaturas para o final da estação de inverno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários são os fatores que interferem no aprendizado dos alunos, contudo, nesse estudo, não foi possível identificar situações relacionadas ao professor que possam interferir no processo de aprendizado. Mesmo assim, é preciso destacar que o professor, como mediador do conhecimento, precisa ter condições adequadas para desenvolver seu trabalho, atuar dentro da sua área de formação, aprimorar continuamente seu conhecimento técnico-pedagógico e trabalhar em um sistema que permita avaliar seu aluno sem a interferência externa.

Ainda, sugere-se estudos para diagnosticar com mais detalhamento os elementos que estão distanciando os índices do colégio com aqueles obtidos por seus alunos, nas avaliações externas.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. *Professores Efetivos, Professores Substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação*. 16 de junho de 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina. 1998

BATISTA, J. B. V, CARLOTTO, M. S, COUTINHO, A. S, PEREIRA, D. A. M, AUGUSTO, L. G. S. *O ambiente que adoece: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental*. Caderno de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.18, n. 2, p. 234-42, 2010

DALVITE, B, OLIVEIRA, D, NUNES, G, PERIUS, M, SCHERER, M. J. *A análise do conforto acústico, térmico e lumínico em escolas da rede pública de Santa Maria, RS*. Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v. 8, n.1, p.1-13, 2007

FERREIRA, D. C. K. A. MOURA, C. B. Professores Temporários: Flexibilização das Contratações e Condições de Trabalho Docente. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: Regressão Multinível com Dados de Avaliação em Larga Escala. Avaliação Psicológica, Brasília, v 3, n 2, p. 93-106. 2004

LEI Nº 2.859, DE 30 DE ABRIL DE 2014. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública do estado do Tocantins.

MACEDO, G. A. Fatores Associados ao Rendimento Escolar de Alunos da 5ª série (2000) - uma abordagem do valor adicionado**.** In: XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, 2004, Minas Gerais. *Anais*. Minas Gerais: Caxumbú, 2004. P 1-23

MOURA, P. H. R; CERQUEIRA, P. R.. A, MEIRELES, K. D; SOUZA, BARBOSA, L e; SEIBERT, C. S. *O Conforto Ambiental do Professor em Sala de Aula*. Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA, Porto Nacional, v. 2 n. 2, p. 98-114, 2016

RAASCH, Leida. *A motivação do aluno para a aprendizagem*: Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Revista Universo Acadêmico. Ed n° 10. Cabixaba. Espírito Santo Julho a Dezembro de 2006. Disponível na Internet: http://novavenecia.multivix.edu.br/pesquisa-e-extensao/revistas-cientificas/ ISSN: 1676-3408

RAASCH, L. *A Motivação do Aluno para a Aprendizagem***.** Revista académica: Faculdade de Cabixaba de Nova Venécia. Capixaba: INESV, 2006. Disponível na Internet:

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. *Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n 89, p. 1203-1225, 2004.

VIEBRANTZ, R. *Memória e Trajetória do Trabalhador Temporário em Educação: Saberes e Autonomia ou Submissão?* Revista Eletrônica de Ciências em Educação, Campo Largo, v. 7, n. 1, 2008.

VIEBRANTZ, R; FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; SOMERS, P. *Plano de Desenvolvimento da Educação: um caminho a ser analisado. Competência, Revista da Educação Superior do Senac*, Rio Grande do Sul, v. 2, n.º 2, 2009

EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE PARACATU/MG NO ANO DE 2017

Jéssica Gonçalves Barbosa[1]

Mânia Maristane Neves Silveira Maia[2]

[1] Graduanda em Pedagogia e bolsista do PIBID pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES-Campus Paracatu/MG. Brasil. jessicagb.ptu@gmail.com

[2] Profª Departamento de Estágio e Práticas Escolares pela Universidade Estadual de Montes Claros -UNIMONTES, Mestre pela Universidade Federal Vale do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e Coordenadora do subprojeto do PIBID-Alfabetização e Letramento - UNIMONTES/Campus Paracatu/MG. Brasil. maniamaia@yahoo.com.br

O presente estudo apresentou o seguinte problema: A Educação Integral e Integrada tem contribuído no processo de ensinagem dos alunos do 5º ano na classe regular? Teve como objetivo geral, analisar as contribuições da Educação Integral e Integrada para o processo ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano na classe regular e como objetivos específicos: identificar as contribuições que a Educação Integral e Integrada tem proporcionado aos alunos no processo ensino-aprendizagem; verificar se a estrutura física da escola, os recursos pedagógicos e didáticos contribuem para a melhoria no processo ensino-aprendizagem; e por fim, apontar as contribuições que os alunos levam para a sala de aula regular a partir da sua participação na Educação Integral e Integrada. Pretende-se utilizar uma pesquisa de campo de caráter qualitativo tendo como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, que será aplicado e validado, contando com 02 professores do 5º ano do ensino fundamental, 03 professores de oficina que atuam na Educação Integral e Integrada e 04 alunos do 5º ano do ensino fundamental. Para atingir o objetivo proposto será realizada uma pesquisa bibliográfica baseada nos autores: Libâneo (1994), Lopes (1996), Marques (2006), entre outros. Após a realização da pesquisa, uma análise e interpretação dos dados coletados será feita, baseando-se no referencial teórico estudado. Nesse sentido, busca-se afirmar que a Educação Integral e Integrada tem oferecido à classe regular contribuições na melhoria do processo ensino-aprendizagem, pois consiste em um trabalho atrativo e diversificado com os estudantes e consequentemente, proporciona a estes um melhor desempenho em sala de aula. Almeja-se que esta pesquisa contribua para futuras investigações no campo educacional, bem como um repensar da prática docente, capaz de levar o aluno a ser um cidadão crítico e emancipado, desenvolvendo-o integralmente.

Palavras-chave: Educação Integral e Integrada, Ensino-aprendizagem, Relação professor-aluno.

1. Introdução

Esta pesquisa, tornou-se tema de interesse em junho de 2015 mediante contratação como professora de oficina na Educação Integral e Integrada pelo Estado de Minas Gerais. Diante disso, houve a necessidade de trabalhar a temática ensino-aprendizagem na Educação Integral e Integrada e por acreditar que esta proposta surge para melhorar o processo de ensinagem dos alunos.

Nesse sentido, surgiu o seguinte problema: "A Educação Integral e Integrada tem contribuído no processo ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano na classe regular?" E teve como hipótese: "A Educação Integral e Integrada tem oferecido a escola regular contribuições na melhoria do processo de ensinagem". E como objetivo geral: analisar as contribuições da Educação Integral e Integrada para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano na classe regular. Como objetivos específicos buscou-se: Identificar as contribuições que a Educação Integral e Integrada tem proporcionado aos alunos no processo ensino-aprendizagem; verificar se a estrutura física da escola e os recursos pedagógicos e didáticos contribuem para a melhoria no processo ensino-aprendizagem; e por fim, apontar as contribuições que os alunos levam para a sala de aula regular a partir da sua participação na Educação Integral e Integrada.

Sendo a educação um dos fatores fundamentais na construção da sociedade que orienta suas ações para a qualidade de vida dos sujeitos que a integram, compreende-se a importância da Educação Integral e Integrada, uma vez que se apresenta como estratégia de mudança, de forma a contribuir para a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, buscou-se referenciais teóricos para auxiliar o desenvolvimento desta pesquisa, como Libâneo (1994), Lopes (1996), Marques (2006), entre outros. A partir da fundamentação teórica, discorreu-se sobre a trajetória da Educação Integral e Integrada no Brasil, a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem.

O principal foco, volta-se ao processo ensino-aprendizagem, que de acordo com Lopes (1996) se constitui numa dinâmica dentro da sala de aula, com a presença de um sujeito que ensina e outro que aprende, e dessa forma ambos constroem conhecimentos a partir das experiências vivenciadas.

Portanto, remete-se ao processo ensino-aprendizagem como relevância desta pesquisa, reconhecendo a Educação Integral e Integrada como capaz de socializar e integrar o indivíduo para que este se conscientize e participe do processo de construção do conhecimento de forma ativa e crítica, desenvolvendo-se integralmente.

2. Conceito de Educação

Ao longo da história da humanidade, a educação vem sendo definida de muitas formas. Essa diversidade de formas decorre da variedade de modos como ela é realizada em cada sociedade. Nesse ponto de vista Brandão (1982, p.9) diz que "não há uma forma única nem um modelo único de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez não seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante."

De acordo com Martins (2004, p. 13), o conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exterioriza-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência

Martins (2004) ainda afirma que os sofistas propagavam um sistema educacional que pudesse trazer felicidade e triunfo ao indivíduo. A educação não era conhecida como um direito do cidadão grego, mas era por meio dela, que os homens tornavam-se melhores e felizes. Sendo a educação um dos principais alicerces da vida social, traz em sua essência a função de ampliar e transmitir a cultura, de modo a aumentar as margens da liberdade humana para a emancipação. Nesse sentido, entende-se educação como tendo:

> Uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação. A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades (VIANNA, 2006, p. 30).

Vianna (2006) destaca que para Platão a Educação é liberdade, um processo capaz de tirar o homem de uma condição de ignorância, mas não pode ser pela força. Para Aristóteles a educação, leva o homem a alcançar sua plena realização, mas isso só se torna possível se ele desenvolver suas faculdades físicas, morais e intelectuais.

Segundo Vianna (2006, p. 131) na idade moderna, o filósofo John Locke acreditava que a educação é parte do direito à vida e Jean Jacques Rousseau nessa mesma época, formulou os princípios educacionais que permanecem até os dias atuais,

ou seja, a educação tinha por finalidade ensinar o indivíduo a viver e a aprender a exercer a sua liberdade.

Para Muniz, (2002) a educação deve, segundo Kant, cultivar a moral, despertando para que o homem tome consciência de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser, e por efeito, deitando raízes sobre o direito, que não subsiste sem a moral

Zacharias (2007), ressalta que para Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação antológica de "ser mais" que está associada com a capacidade de transformar o mundo.

Desta forma, a educação, como elemento indissociável do ser humano, é o grande alimento para que o homem possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida. Teixeira (1968), afirma que a Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais.

Vianna (2006, p.137), considera que nessas condições, o perfeito equilíbrio social depende de uma educação de qualidade, por isso é essencial que ela seja percebida, não apenas como o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental na transformação e no desenvolvimento do homem, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana.

2.1 Educação Integral e Integrada

No contexto da educação brasileira, a educação integral e integrada se emancipou através de diversas tentativas de implantação. De acordo com Ghiraldelli (2000) há a concepção de que a proposta de educação integral tem acompanhado a educação brasileira em diferentes momentos e a partir de diferentes experiências. O movimento da Escola Nova trouxe em seu interior, propostas inovadoras para a época. Esse movimento deu ênfase aos métodos de ensino-aprendizagem, dando importância à

liberdade e interesses da criança, adotando assim métodos de trabalho que valorizasse a criança como centro do processo educacional.

O movimento da Escola Nova trouxe em seu interior, propostas inovadoras para a época. Anísio Teixeira, um educador que se destacou neste movimento, afirma que:

> Não se pode conseguir essa formação com uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhes o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos da vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1968, p.36).

John Dewey (1978, p.17) inspirou o movimento da Escola Nova ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação, dando ênfase a educação como "processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras." Essa constante reconstrução em que consiste a educação tem por finalidade educar a criança como um todo, nos aspectos físico, emocional e intelectual. Percebe-se então que para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada também à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana.

É possível compreender que:

> (...) a educação integral promovida por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nos anos 30, sem sombra de dúvida inspira a educação de tempo integral dos dias de hoje muito mais pelo seu modo globalizado de enxergar o ensino que ainda pressupõe uma construção arquitetônica escolar adequada, do que pelo seu tempo escolar integral que, apesar de tudo, já naquela época constituía-se como uma possibilidade para o futuro de uma escola primária de boa qualidade (CHAVES, 2002, p. 58).

Percebe-se que a educação integral e integrada, idealizada por Anísio Teixeira se apresenta como uma nova alternativa educacional, inspirando novas propostas, para a educação brasileira. Adequar essas propostas às iniciativas regionais pressupõe um trabalho coletivo que considere todos os pontos da proposta, seja o tempo escolar integral, a estrutura do prédio da escola ou ainda a educação integral em si, considerando o sujeito integral, nas suas faculdades cognitivas, afetivas, sociais, espirituais, ou seja, o indivíduo integrado em sua totalidade.

De acordo com Gallo (2002), para efetivar esse ideal de escola pública Anísio Teixeira concretiza a sua proposta num período de retomada da democracia no país com a construção de escolas públicas de horário integral durante os anos 80 e 90 na cidade do Rio de Janeiro.

Lopes (2016, p.25), enfatiza que no decorrer da história, a Educação Integral e Integrada apresentou-se como uma política pública que proporcionaria o desenvolvimento da formação integral do cidadão, acontecendo com a ampliação da jornada que o aluno passaria na escola, com atividades voltadas para diversas áreas do conhecimento.

Esta, considera o sujeito em todas as dimensões, e não apenas na dimensão cognitiva. Segundo Guará (2006):

> Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p.16).

Dewey (2010, p. 49) afirma que "as crianças vão à escola para aprender". Esse aprendizado deve estar associado às situações da própria vida real, pois, caso contrário, ele perde o sentido. A busca pela aprendizagem é constante e quanto mais se aprende, mais se quer aprender. O ser humano não desfaz de um conhecimento em detrimento de outro, ao contrário, ele acrescenta mais conhecimento aos adquiridos. Isso é o que faz com que as atividades dentro da escola estejam voltadas para a realidade e a satisfação em realizá-las. Nesse sentido, a Educação Integral e Integrada, vem de encontro a concretização das ideias de Dewey, quando acredita que tanto os objetivos da escola quanto os da sociedade, devem se completar.

Lopes (2016, p. 29) afirma que em sua concepção de Educação Integral, Teixeira entendia que a educação se daria em consonância com a vida e tudo que ela oferece. Por isso, não poderia se isolar da sociedade. Para tanto, as atividades, os dias letivos e os anos de duração do ensino primário deveriam ser ampliados. Só dessa maneira havia a garantia um aluno cidadão, preparado para vida. A escola deveria oferecer o ensino das artes, das atividades físicas e culturais e também o aprendizado de uma profissão.

Gouveia (2006) coloca os seguintes princípios para a Educação Integral e Integrada:

> Dimensões humanas: a Educação Integral e Integrada, pretende captar a complexidade de uma pessoa em sua totalidade, com uma proposta de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, é cognitivo, emotivo, espiritual e físico. Ciclo de vida: não se trata mais de pensar que apenas a idade escolar é a única em que podemos aprender. O aprendizado se dá ao longo da vida: crianças e adultos aprendem todo o tempo. Satisfações humanas: a qualidade de vida das pessoas é o centro da educação integral e, para isso, é preciso considerar as satisfações humanas: criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer-ócio, liberdade e participação. Garantia dos direitos de educação: é necessário que a proposta educacional seja do conhecimento de todos e avaliada por todos (aceitabilidade), que todos possam se incluir num processo de aprendizagem (acessibilidade), que todas as diferenças sejam consideradas e influenciem a proposta (adaptabilidade) e que estejam instaladas as capacidades necessárias para execução da proposta (exequibilidade) (GOUVEIA, 2006, p.85).

Compreende-se que para trabalhar com a Educação Integral e Integrada, deve-se compreender que esta seja permanente. Dessa forma, segundo Gallo (2002, p. 32) "não se pode conceber um processo educativo integral que tenha um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção". A partir dessa perspectiva, a educação integral e integrada deve estar voltada para a construção de saberes, a formação de indivíduos atuantes na sociedade, por isso a valorização do tempo de permanência dos alunos nos espaços educativos.

Ao dispor sobre o Programa Mais Educação, o Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, refere-se à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, cuja duração é igual ou superior a sete horas diárias, que deve ser ampliada com o desenvolvimento de atividades (BRASIL, 2010). Entende-se a necessidade da formação integral do ser humano, nesse sentido busca-se na Educação Integral e Integrada:

> Uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela. A perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativos em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros (BRASIL, 2009, p. 5).

O Programa, prevê a:

> [...] realização de arranjos locais e de parcerias com a comunidade para a utilização dos espaços, não apenas porque a escola não possui locais adequados para a realização das atividades do programa, mas também porque fora da escola há espaços considerados potencializadores da aprendizagem

> que devem ser explorados. Porém, quando essas parcerias não se concretizam, os resultados podem ficar comprometidos. Os gestores escolares apontam que para colocar em prática uma proposta de educação integral é preciso readequar suas equipes pedagógicas, de apoio administrativo, de limpeza, de merenda, etc. Nem sempre governo e escola estão preparados financeiramente para realizar os investimentos necessários e agir embasados teoricamente numa concepção de educação diferente da tradicional. A escola toda precisa estar convencida, envolvida e comprometida em uma nova proposta educacional em que a tarefa de educar deve ser compartilhada entre profissionais da educação e de outras áreas, família, e outros atores sociais (PONCE e BARROS NETA, 2011, p. 8).

Atividades da Educação Integral e Integrada são desenvolvidas por meio dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório pelo menos uma atividade); Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/ Economia Criativa.

2.3 Processo ensino-aprendizagem

Segundo Libâneo (1994), as pessoas estão sempre aprendendo, o conhecimento vai sendo construído a partir da interação social. Nesse sentido Marques afirma que:

> (...) os homens aprendem uns dos outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos da aprendizagem e adquirem como pessoas, as competências que os tornam capazes de linguagem e ação para tomarem parte nos processos do entendimento compartilhado e neles afirmarem sua própria identidade (MARQUES, 2006, p.18).

Para Masetto (1994), a aprendizagem é pessoal, e no processo de ensino aprendizagem, o aluno é o sujeito e construtor desse processo. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Integral e Integrada, envolve uma relação entre aspectos que vai desde a organização do tempo e do espaço, aos conteúdos curriculares que são propostos. Uma vez que tem como princípio ofertar condições para melhoria da aprendizagem.

Gonçalves (2006, p.04) enfatiza que só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, se: "considerarmos uma concepção de educação integral coma perspectiva de que horário expandido represente uma ampliação de novas oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras."

Cavaliere (2002), nesse sentido aponta:

> A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar (CAVALIERE, 2002, p.101).

Assim, a educação oferecida em horário integral precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, valorizando, todas as suas vivências e aprendizagens, como Chaves (2002, p.43) destaca "... a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar."

Lopes (1996, p. 107) ressalta que o processo ensino-aprendizagem se constitui numa dinâmica dentro da sala de aula, com a presença de um sujeito que ensina e outro que aprende, e dessa forma ambos constroem conhecimentos a partir das experiências vivenciadas.

A autora ainda diz que por existir uma interação entre professores e alunos, "Essa relação implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado." (LOPES, 1996, p.107)

2.4 A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem

Segundo Vygotsky (1994), o educador precisa contextualizar a sua prática docente, considerando o aluno como um sujeito integral e concreto, historicamente situado, isto é, um indivíduo que a partir da sua história de vida, tem um capital cultural construído na interação com o meio em que está inserido, tendo uma identidade que além de individual, é também coletiva e que o liga a sua classe social de origem.

Sendo assim, é importante entender que o processo ensino-aprendizagem deve acontecer de forma dinâmica, não se limitando a uma simples transmissão de conhecimentos, como Libâneo (1994, p.90) destaca que esse processo é uma relação "recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos."

Dessa forma, Kullok (2002, p. 11), evidencia o processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno é o sujeito e o construtor do processo e que toda

aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor e colegas de turma. Destaca ainda que "(...) a relação entre sujeitos tem como razão maior à busca do conhecimento e isto só será alcançado se houver um processo de interação entre professor (ensino) e aluno (aprendizagem) com o objetivo de produzir mudanças." (KULLOK, 2002, p.11)

O processo de ensino, no contexto escolar, não é uma ação individual, mas um conjunto que envolve a todos e depende de uma interação pessoal, como Libâneo diz:

> A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente e a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva. Atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.) (LIBÂNEO, 1994, p. 249)

Segundo Queluz (1999, p. 43), o professor deve buscar o fazer pensar e propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, ou seja, uma verdadeira atividade interativa que possibilite processos mentais superiores, ajudando os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação o conhecimento, assim o professor atuaria como facilitador das relações e problematizador em diferentes situações, "a prática reflexiva tem um caráter emancipatório quando é capaz de perceber e desmistificar as desigualdades e injustiças que se produzem na sala de aula a partir da própria ação do professor e dos alunos".

O papel do professor é assume diferentes aspectos, além de mediador:

> [...] é coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas ideias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhança ou diferenças entre a cultura "espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual. Explicita os processos e procedimentos de construção do conhecimento em sala de aula, tornando- os menos misteriosos e mais compressíveis para os alunos. Ao fazer os alunos pensarem, ao invés de pensar por eles, o professor está favorecendo autonomia intelectual do aluno [...] (GARRIDO, 2006, p. 130).

Para Mello; Rubio (2013) as relações e convívios em sala de aula estrutura se, por meio de todos os envolvidos, o professor sendo mediador, zelando pelo bom trabalho pedagógico e ressaltando que o carinho, os elogios, a importância da opinião

dos alunos são maneiras de comunicação e manifestação afetiva. A sala de aula torna-se o ambiente que ocorre a educação emocional.

O ensino e a aprendizagem fazem parte de uma dinâmica que acontece dentro da sala de aula e são vários os fatores responsáveis por esse processo educativo. Como destaca Lopes (1996), a aprendizagem escolar envolve vários fatores afetivos e sociais. Envolve também as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado.

3. Metodologia

A pesquisa constitui-se em um conjunto de procedimentos que visa produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo científico, ou seja, a "pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade" (DEMO, 1987, p. 23). Essa pesquisa envolve métodos e metodologias específicas, apresentando resultados parciais, por estar em andamento. Propõe um estudo de caráter qualitativo, que segundo Canen (2003, p. 226) "tem como características a rejeição à ideia de neutralidade do pesquisador, o que implica a rejeição à ideia de separação do sujeito (pesquisador) do objeto da pesquisa...". E será desenvolvida através aplicação de um questionário com alunos e professores do 5º ano do ensino fundamental e os professores oficineiros da Educação Integral e Integrada de uma escola pública de Paracatu/MG. Tal ênfase foi dada para o 5º ano do Ensino Fundamental, por considerar que sendo este o último ano das séries iniciais, o aluno além de estar alfabetizado, tenha capacidade de assimilar conhecimentos com mais criticidade no processo ensino-aprendizagem. Na sistematização desse estudo utilizará a pesquisa bibliográfica, diante disso, os resultados serão analisados a luz do referencial teórico.

Conclusão

A Educação Integral e Integrada, no Brasil acontece desde a década de 50. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram os educadores que já difundiam essa ideia, na perspectiva de uma escola que garantisse uma aprendizagem de qualidade. Adequar essas propostas às iniciativas regionais pressupõe um trabalho que considere todos os

pontos da proposta, desde o tempo escolar integral a estrutura do prédio da escola, considerando o indivíduo em sua totalidade.

Com o propósito de pesquisar as contribuições da Educação Integral e Integrada para o processo ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano na classe regular a partir da realidade de uma escola pública de Paracatu-MG. A hipótese levantada foi que "A Educação Integral e Integrada tem oferecido à escola regular contribuições na melhoria do processo de ensinagem". Através desta pesquisa, espera-se confirmar a hipótese levantada, apontando uma melhora na aprendizagem a partir da participação dos alunos no projeto.

Os resultados são parciais, por essa pesquisa ainda estar em andamento. Mas almeja-se que sejam significativos, respondendo ao problema levantado e aos objetivos propostos, em que consistem identificar e analisar as contribuições da Educação Integral e Integrada para os alunos do 5º ano na classe regular. Nesse sentido, procura-se compreender a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Integral e Integrada, que surge como alternativa para melhorar a aprendizagem dos alunos, bem como elevar a qualidade do ensino.

O problema que gerou este estudo surgiu durante o contato com a Educação Integral e Integrada, mediante a contratação como professora de oficina desde o ano de 2015, por acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e a importância que a Educação Integral e Integrada traz para a vida escolar destes. A realização desta pesquisa permite a reflexão entorno do processo ensino-aprendizagem, reconhecendo a Educação Integral e Integrada como capaz de socializar e integrar o sujeito, para que este participe do processo de construção do conhecimento de forma crítica, desenvolvendo-se integralmente.

Em virtude dos aspectos abordados nesta pesquisa, espera-se que esta contribua para futuras investigações no campo educacional, possibilitando uma reflexão e uma análise da prática docente de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem, além de ampliar a Educação Integral e Integrada no Brasil.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 5ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1 14 >. Acesso em: 24 jul. 2017.

CANEN, Ana. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de. Veredas: **Formação Superior de Professores – Módulo 4.** Belo Horizonte, 2003. p. 216-238. v. 1.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30.** In: COELHO, Ligia Martha, Costa. C.e CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis-RJ: Vozes 2002. Pág. 43-59.

DEMO, Pedro; **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987.

DEWEY, John. **Textos selecionados.** In: WESTBROOK, Robert B. et al. (Orgs.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 69-128.

_____. **Vida e Educação.** Tradução Anísio S. Teixeira _ 10ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GALLO, Silvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista.** In: COELHO, Ligia Martha, Costa. C.e CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis-RJ: Vozes 2002. Pág. 13-42.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de Pesquisa e de desenvolvimento para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (orgs.). **Ensinar a Ensinar: didática para escola fundamental e média.** São Paulo: Thomson Learning, 2006. p. 125- 139.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo**. História da Educação.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Antônio Sérgio e PETRIS, Liliane. **Escola de Tempo Integral – A construção de uma proposta,** 2006a. Disponível em: <http: //nexusassessoria.com.br/downloads/ ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: 26/07/2017

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. **Educação integral com a infância e a juventude.** Cadernos CEMPEC, 2006. Nº 2. Disponível em <http://ww2.itau.com.br/itausocial/site.fundacao>. Acesso em 24 de julho de 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos CEMPEC, 2006. nº 2. Disponível em <http://ww2.itau.com.br/itausocial/site.fundacao>. Acesso em 24 de julho de 2017.

KULLOK, Marisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.** Maceió: Edufal, 2002.Pág.09-23.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.

LOPES, Antônia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.**Didática: O ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996. Pág.105-114.

LOPES, Dirce Efigênia Brito. **O Funcionamento da Educação de Tempo Integral numa unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades.** 2016. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1401> Acesso em: 24/07/2017

MARTINS, Rosilene Maria Sólon Fernandes. **Direito á Educação: aspectos legais e constitucionais.** Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 3ª edição revisada. Ijuí-RS/Brasília – DF. Editora UNIJUÍ, 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Didática: a aula como Centro.** São Paulo: FTD, 1994.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação. Vol.4 Nº1 2013 ISNN 2177-7748 Disponível: http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n12013/Tagides.pdf Acesso em:28/07/2017

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

PONCE, Carla Sprizão; BARROS NETA, Maria Anunciação Pinheiro. **Implantação do programa Mais Educação no Município de Sinop- MT: Um estudo de caso.** Seminário de educação 2011, educação e Relações Raciais, UFMT. MT.

QUELUZ, Ana Gracinda. **O Trabalho Docente. Teoria e Prática.** São Paulo: Editora Guazzelli, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 2ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/livro5/chama_cap2.html> Acesso em: 25 jul. 2017.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** 2006, Disponível em: < http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44> Acesso em: 25 de jul. de 2017.

VYGOTKSY, Lev Semynovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. Paulo Freire e a educação. **Centro de Referência Educacional,** 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo1.html> Acesso em 25 jul. 2017.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS NO TOCANTINS: UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA

Gildemberg da Cunha Silva (1); Lisânea Clécia da Cunha Silva (2)
[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
[2] Universidade Paulista

Resumo do artigo: Nos dias atuais algumas comunidades negras sobrevivem e hoje são denominadas de comunidades quilombolas, desde 1970 são identificadas pela Fundação Palmares ligada ao Ministério da Cultura, a partir de 1988 com a Constituinte deu início reconhecimento de posse de terras dessas populações negras, e, somente em 1995 houve o reconhecimento das comunidades quilombolas (CQR). Considerando aspectos antropológicos, sociais, culturais, e, sobretudo legal, o ensino nestas comunidades é dever do estado. Com ensino que propicie não apenas inserção do sujeito no mundo do trabalho, mas formação plena e tecnológica para cidadania e crescimento sustentável da comunidade.

Palavras-chave: Educação Tecnológica, Quilombos, Tocantins.

1. Introdução

O trabalho escravo mobilizou aproximadamente quatro milhões de negros, do século XVI ao século XVIII, de diferentes regiões do continente africano (ELTIS, RICHARDSON, 2003). Amontoados nos porões dos navios negreiros seguiam ao sofrimento e morte. Aqueles que resistiam as péssimas condições eram vendidos como escravos para o trabalho na agricultura e mineração. O Brasil teve por muitos anos os escravos como a principal força de sustento da economia. Estes, por sua vez, formaram comunidades, sobretudo, de escravos foragidos que lutavam por sobreviver distante da comunidade colonial – os Quilombos. Uma resistência. No século XX movimentos tornaram-se sinal de luta e defesa da comunidade negra temos como marco Zumbi e Fundação Quilombo de Palmares nas Alagoas (MATTOS, LIMA, 2013).

Nos dias atuais algumas comunidades negras sobrevivem e hoje são denominadas de comunidades quilombolas, desde 1970 são identificadas pela Fundação Palmares ligada ao Ministério da Cultura e, a partir de 1988 com a Constituinte iniciou

o reconhecimento de posse de terras dessas populações negras, e, somente em 1995 houve o reconhecimento das comunidades quilombolas (CQR).

Considerando aspectos antropológicos, sociais, culturais e, sobretudo legal, o ensino nestas comunidades é dever do estado. Com ensino que propicie não apenas inserção do sujeito no mundo do trabalho, mas formação plena para cidadania e crescimento sustentável da comunidade.

Também é dever do estado formar profissionais para escolas quilombolas capazes de contextualizar ideias, conhecimentos e fazeres relacionados à classificação, inferência, ordenação, explicação, modelagem, contagem, medição e localização espacial e temporal que se originam, vivem e se renovam a partir das necessidades de grupos de pessoas nas mais diferentes relações, inclusive de sobrevivência e transcendência (COSTA, 2009).

No contexto das escolas quilombolas temos a relevância do paradigma da educação tecnológica que não trata apenas de duas áreas do conhecimento, mas sintetiza questões filosóficas, sociais, culturais e históricas, entre outras (BORBA, SANTOS, 2005).

A educação tecnológica, num sentido mais amplo, ultrapassa as dimensões do ensino tradicionalmente cognominado de técnico. Por nascer da educação, transcende aos conceitos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação. É assim visão de mundo e interpretação das tecnologias à luz de novos valores que reestruturam o ser humano de hoje. É integração aos pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção da cidadania, voltada especificamente para a produção do social (BASTOS, 1998).

Mas para todas questões relacionadas a educação tecnológica, em escolas quilombolas serem desenvolvidas, necessita-se conhecer o contexto/territorialidade cujo profissional desenvolverá suas atividades.

Este trabalho, portanto, justifica-se pela necessidade de refletir introdutoriamente, a partir da literatura e outros registros oficiais, a territorialidade das comunidades quilombolas no estado do Tocantins para educação tecnológica, pois,

> Não basta que a escola ali esteja, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a colher e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano. (FARIA *et al.*, 2009, p. 93).

2. Metodologia

Trata-se de pesquisa bibliográfica e análise dos dados do Zoneamento Ecológico-Econômico do Tocantins (MATTEO *et. al*, 2016), INCRA (2017) e Fundação Palmares (2016). Com enfoque nacional e local (*think globally, act locally*) (STIGLITZ, 1993) busca-se, a partir da literatura, um delineamento para educação tecnológica voltada às comunidades remanescentes de quilombos. Para isso foram adotadas as seguintes etapas:

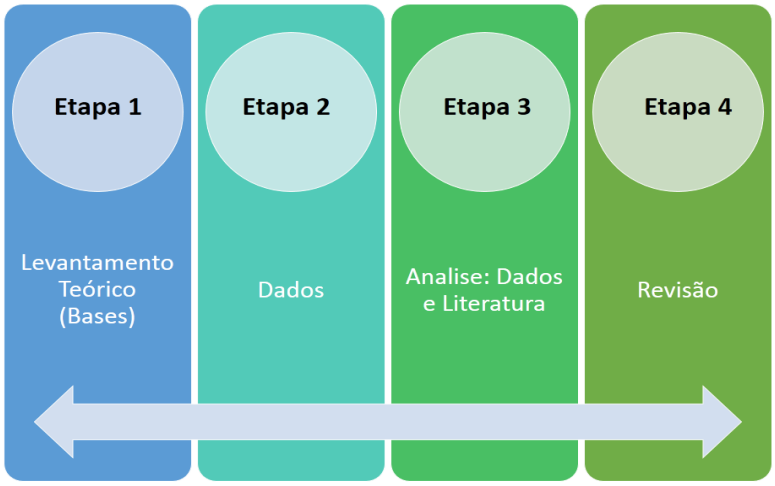


Figura 1 – Etapas da Pesquisa.

Fonte: Autores.

3. Resultados e Discussão

Os quilombolas foram marcados por alguns fatos históricos que delineiam a própria formação do antigo norte do Goiás e que trouxeram uma série de consequências a eles.

Na região Norte localiza-se aproximadamente 13% das Comunidades Reconhecidas Quilombolas (CRQ) do Brasil (Cf. Quadro 1), sendo o estado do

Tocantins segundo com maior número de comunidades reconhecidas (PALMARES, 2016).

PALMARES
FUNDAÇÃO CULTURAL

QUADRO GERAL POR REGIÃO

Nº	UF	TOTAL DE CRQs
1	NORTE	312
2	NORDESTE	1543
3	CENTRO-OESTE	119
4	SUDESTE	343
5	SUL	157
TOTAL POR ANO:		2474
INFORMAÇÕES ATUALIZADAS ATÉ 23/02/2015		

Quadro 1 – Numero de Comunidades Reconhecidas Quilombolas por região.

Fonte: Palmares (2016).

Duas rotas migratórias fizeram com que negros fossem trazidos da África para a região atual de Tocantins: a rota do ouro e a rota do gado.

A primeira teve seu início em 1700, quando o Ciclo do Ouro estava em plena ascensão no norte de Goiás, por meio das Bandeiras, que tinham como finalidade detectar locais ricos em ouro e também capturar índios.

Com o declínio da atividade mineradora, os povoados e vilas criados ficaram pobres e a região voltou-se para atividades agrícolas, especialmente de subsistência. O ouro os aproximou do Brasil e da Metrópole portuguesa e a falta de minério os afastou destes, ocasionando abandono e esquecimento a população (PALACIN, MORAES, 1989).

A segunda rota, conhecida como rota do gado, aconteceu porque a pecuária alcançou Pernambuco, Bahia e o sul do Maranhão. No Tocantins a rota do gado foi a partir do século XVII. No século XIX (1825) foi criada a vila de Boa Vista do Tocantins (Tocantinópolis) e em 1868, a vila de São Vicente (Araguatins). O gado era criado em pastos naturais e ficava aos cuidados de poucos escravos.

Mapa 1 – Ocorrência de Comunidades Quilombolas do Tocantins.

Fonte: Secretaria de Estado e Cultura do Tocantins (2017)

Deve ser destacado que nos séculos XVIII e XIX o rio Tocantins teve papel fundamental na navegação e formação de comunidades ao longo de todo território estadual (Cf. Mapa 1), uma vez que era via de transporte de cargas comercializáveis para o norte de Goiás. Era também importante para o descolamento durante a atividade mineradora e para chegar a Belém, que era um grande centro comercial na época (OLIVEIRA, 2002; GOMES, 2007, *apud* MARQUES, 2008).

3.1.Caracterização territorial das comunidades quilombolas

As comunidades remanescentes de quilombos no estado de Tocantins apresentam, segundo Matteo *et. al* (2016), as seguintes características: i) lugares marcados pela pressão sobre recursos naturais; ii) ausência de grande parte de espécies nativas da paisagem; iii) ocupação dos lugares por escravos e descendentes de escravos; iv) alteração antrópica para o uso agrícola; v) trabalho, produção e consumo predominantemente familiares; vi) apesar de propriedade formal ou real de terra, há sentimento de coletividade sobre esta; vii) média à baixa inserção no mercado e autoconsumo moderado; viii) forma de organização familiar da produção; ix) utilização de técnicas tradicionais de produção; x) baixa produtividade do trabalho; xi) parte da

família depende do uso da terra; xii) parte das famílias não consegue sobreviver com a terra que tem; xiii) fragilidade na organização sociopolítica de algumas comunidades; xiv) existência de dependência externa de renda, como salários e benefícios sociais; xv) conflito com grandes empresas voltadas para cultivo de monocultura; xvi) enfrentamento sociopolítico com o Estado para ter acesso às ações de Políticas Públicas; xvii) relação intima com a terra; xviii) a terra é o local de moradia , vida e trabalho de muitas famílias, tendo significado não apenas monetário/ patrimonial, mas instrumental e afetivo; xix) especificidade cultural dada pela relação e pelo trabalho com a terra e a proximidade dos valores, hábitos, costumes, crenças da vida dos negros que viviam na região do norte do Tocantins; xx) autor e reconhecimento externo da especificidade cultural; xxi) sentimento de pertencimento por meio de vários aspectos simbólicos e culturais que reforçam a identidade memória de cada uma das comunidades.

COMUNIDADE	**MUNICIPIO**	**DATA DA PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL**	**N° DE FAMÍLIAS**	**SETOR ECONÔMICO DO MUNICÍPIO**
2004				
LAGOA DA PEDRA	ARRAIAS	10/12/2004	37	COMÉRCIO, SERVIÇO E INDÚSTRIA
2005				
MIMOSO	ARRAIAS	12/09/2005	250	COMÉRCIO, SERVIÇO E INDÚSTRIA
2006				
BARRA DO AROEIRA	SANTA TEREZA DO TOCANTINS	20/01/2006	150	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
COCALINHO E ARREDORES	SANTA FÉ DO ARAGUAIA DO TOCANTINS	20/01/2006	150	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
LAGINHA E ÁREAS VIZINHAS	PORTO ALEGRE DO TOCANTINS	20/01/2006	28	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
MUMBUCA E ARREDORES	MATEIROS	20/01/2006	52	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA

POVOADO DO PRATA E ARREDORES	SÃO FÉLIX DO TOCANTINS	20/01/2006	62	COMERCIO E SERVIÇO
PROJETO DA BAVIERA	ARAGOMINAS	20/01/2006	80	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
REDENÇÃO	NATIVIDADE	20/01/2006	26	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
SÃO JOAQUIM E ÁREAS VIZINHAS	PORTO ALEGRE DO TOCANTINS	20/01/2006	49	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
SÃO JOSÉ	CHAPADA DA NATIVIDADE	20/01/2006	15	COMÉRCIO, SERVIÇO, INDÚSTRIA E AGROPECUÁRIA
CHAPADA DA NATIVIDADE		20/01/2006	11	
CÓRREGO FUNDO	BREJINHO DE NAZARÉ	20/01/2006	15	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
MALHADINHA		20/01/2006	60	
DISTRITO DO MORRO DE SÃO JOÃO	SANTA ROSA DO TOCANTINS	20/01/2006	60	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
2008				
GROTÃO	FILADELFIA	09/12/2008	20	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
2009				
MATA GRANDE	MONTE DO CARMO	05/05/2009	11	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
SANTA MARIA DAS MANGUEIRAS	DOIS IRMÃOS	19/11/2009	10	COMÉRCIO E SERVIÇO
CARRAPATO	MATEIROS	19/11/2009	45*	SERVIÇO, COMERCIO E INDUSTRIA
FORMIGA		19/11/2009	-	
AMBRÓSIO		19/11/2009	-	
2010				
CURRALINHO	BREJINHO DE	24/03/2010	20	SERVIÇO,

DO PONTAL	NAZARÉ			COMÉRCIO E INDÚSTRIA
MANOEL JOÃO		06/07/2010	15	
DONA JUSCELINA	MURICILÂNDIA	24/03/2010	230	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
RIO DAS ALMAS	JAU DO TOCANTINS	24/03/2010	NÃO DIVULGADO [1]	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
LAJEADO	DIANÓPOLIS	28/04/2010	09	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
BAIÃO	ALMAS	04/11/2010	36	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
ILHA DE SÃO VICENTE	ARAGUATINS	27/12/2010	20	COMÉRCIO, SERVIÇO, INDÚSTRIA E AGROPECUÁRIA
PE DO MORRO	ARAGOMINAS	27/12/2010	60	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
2014				
CLARO	SÃO FÉLIX DO TOCANTINS	18/03/2014	NÃO DIVULGADO [1]	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
PRATA		18/03/2014	NÃO DIVULGADO [1]	
OURO FINO		18/03/2014	NÃO DIVULGADO [1]	
FAZENDA KÁAGADOS	ARRAIAS	03/07/2014	NÃO DIVULGADO [1]	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA
LAGOA DOS PATOS		03/07/2014	NÃO DIVULGADO [1]	
RIO NOVO	MATEIROS	31/07/2014	NÃO DIVULGADO	SERVIÇO, COMÉRCIO E

			[1]	INDÚSTRIA
RIO PRETO		31/07/2014	NÃO DIVULGADO [1]	
RIACHÃO		31/07/2014	NÃO DIVULGADO [1]	
2015				
BOA ESPERANÇA	MATEIROS	02/02/2015	NÃO DIVULGADO [1]	SERVIÇO, COMÉRCIO E INDÚSTRIA

*NUMERO CORRESPONDE AO SOMATÓRIO DAS COMUNIDADES: CARRAPATO, FORMIGA E AMBROSIO.[1] DADOS NÃO DIVULGADOS ESPECIFICAMENTE NO ZONEAMENTO DO TOCANTINS (2016).

Quadro 2 – Relação das Comunidades reconhecidas como remanescentes de Quilombos no Tocantins. Fonte: MATTEO *et. al* (2016); Secretaria de Estado e Cultura do Tocantins (2017); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2014), Adaptado pelos autores.

Dos 19 (dezenove) municípios (Cf. Quadro 1), onde estão localizadas as comunidades quilombolas no estado de Tocantins, temos: a) dois municípios entre os 10 municípios com menores PIB do estado; b) seis municípios que possuem extração de minério (pedras preciosas e outros) em funcionamento (SECRETARIA DE ESTADO E CULTURA DO TOCANTINS, 2016).

3.2.Comunidades Quilombolas no Tocantins e Educação Tecnológica

Educação tecnológica e comunidades quilombolas dialogam diretamente com Educação do Campo.

A educação do Campo tem sua trajetória vinculada aos movimentos sociais que, na década de 90 do século passado, exigiam uma educação de qualidade que legitimasse os modos de vida dos sujeitos vinculados ao Campo. Assim, exigia-se que não somente a escola estivesse no Campo, mas que fosse necessariamente do Campo, ou seja, que se constituísse a partir da valorização das identidades dos povos que vivem no espaço rural brasileiro (DUARTE; 2014; CALDART, 2005).

> Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida hoje pelas comunidades remanescentes de quilombos, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo,

> pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p.3).

Ainda assim é preciso considerar, respeitar, fortalecer os pilares das comunidades tradicionais e promover uma educação profissional e tecnológica comprometida com a realidade e especificidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas – que é de direito, e,

> Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, p. 24).

4. Conclusões

Educação tecnológica voltada para comunidades remanescentes de quilombos, necessita ultrapassar os limites da formação restritamente técnica e submetidas ao serviço de mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos.

A educação tecnológica, voltada para o crescimento sustentável das comunidades remanescentes de quilombos, deve, portanto, buscar soluções inteligentes para problemas locais, delineada a partir dos seguintes pontos: a) formação integral socialmente competente, político e autônomo dos indivíduos, b) promoção, fortalecimento e articulação das raízes históricos culturais e outras áreas da ciência (economia, engenharia, tecnologia).

Sugerimos, pois, como pesquisas futuras o aprofundamento das questões levantadas e quanto da territorialidade local da educação tecnológica voltada para cada comunidade remanescentes de quilombos no Tocantins.

Referências Bibliográficas

BASTOS, J. A. A educação tecnológica-conceitos, características e perspectivas. Revista Educação & Tecnologia, 1998.

BORBA, M.; SANTOS, S. Educação matemática: propostas e desafios. Eccos, São Paulo, 2005.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº11, aprovado em 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2011.

COSTA, W. As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas aulas de matemática. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DUARTE, C. G. Interlocuções entre a educação do campo e a etnomatemática. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (EM TEIA/UFPE), v. 5 n. 1, 2014.

ELTIS, D, RICHARDSON, D. Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. Topoi, Rio de Janeiro, 2003.

FARIA, A. R. et al. O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A.. Educação do Campo: desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMES, F. E. B. "OF DARKNESS THE LIGHT ": the Canela towards a development sustainable. 2007. Dissertação (Mestrado em SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. Painel dos Assentamentos. 2014.

LIMA, A. S. LIMA, I. M. S. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Desafios e possibilidades de uma articulação. EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, 2013.

MARQUES, J. G. Relatório antropológico de reconhecimento e delimitação do território da comunidade quilombola Barra de Aroeira. Palmas: UFT, 2008.

MATTEO, K. C, ARAUJO, W. S. A. MATRICARDI, E. A. T, PARO, P, OLIVEIRA, F. T. Secretaria do Planejamento e Orçamento (Seplan). Superintendência de Planejamento e Desenvolvimento. Diretoria de Pesquisa e Informação Econômicas. Gerência de Indicadores Econômicos e Sociais. Zoneamento Ecológico-Econômico. Diagnostico da Dinâmica Social e Econômica do Estado do Tocantins. Populações Tradicionais. Palmas: Seplan, 2016.

MATTOS, J. R. L. LIMA, E. D. B. A comunidade quilombola do Curiaú na perspectiva da etnomatemática. I CEMACYC, República Dominicana, 2013.

OLIVEIRA, A. L. R. Ramkakomekra – Canela: dominação e resistência de um povo Timbira no centro-oeste maranhense. Campinas: Unicamp, 2002 (Dissertação de Mestrado).

PALACIN, L.; MORAES, M. A. S. História do Goiás (1722 – 1972). 5. Ed. Goiania: Ed. da UCG, 1989.

PALMARES. Quadro Geral por Região. 2016. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/quadro-geral-por-regiao-ate-23-02-2015.pdf. Acesso em 21 de Agosto de 2016.

SECRETARIA DE ESTADO E CULTURA DO TOCANTINS: 2017. Disponível em: https://central3.to.gov.br/arquivo/211361/. Consulta em: 01/08/2017.

STIGLITZ, J. Thinking like an economist. In: STIGLITZ, J. Economics. Nova York: W.W.Northo and Co., 1993.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PADRE JOSIMO TAVARES: LUGAR DE IDENTIDADE DOCENTE

Nayjla Lane Ramos Gonçalves (UFT) - nayjlalane@gmail.com
Jocyléia Santana dos Santos (UFT) - jocyleiasantana@gmail.com
Daniela P. Ado Maldonado (UFT) - ado_daniela@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste estudo é compreender a formação da identidade do professor dentro da escola de tempo integral, a partir do desenvolvimento de sua prática dentro do espaço de trabalho. A pergunta que motivou o estudo foi conhecer se a escola de tempo Integral, é o espaço de identidade docente? O método utilizado foi a História Oral Temática, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de uma escola de tempo integral em Palmas – TO. No método de História Oral Temática as entrevistas tratam de experiências concretas e abordam a memória dos entrevistados, contribuindo assim, para uma compreensão mais ampla do tema pesquisado. Nas entrevistas com os professores, fica claro, que no espaço escolar dentro da proposta de ensino de tempo integral, o professor precisou se adaptar e foi desafiado a construir um novo perfil de professor repensando seu dia a dia, sua prática, para atender aos objetivos propostos pelo programa. O trabalho apresenta resultados satisfatórios, no que diz respeito a adaptação e reconstrução da identidade do professor na Escola de Tempo Integral, mostra claramente que houve uma adaptação que contribuiu para a formação da identidade docente no espaço de trabalho.

Palavras-chave: Identidade Docente. Escola de Tempo Integral. História Oral.

Este artigo aborda a identidade do professor dentro do seu espaço de trabalho, que é a escola. O estudo busca compreender como ocorre a formação da identidade do professor na escola, e o processo de apropriação desta identidade, tendo como solo desta pesquisa a escola de tempo integral.

A identidade do professor, é uma construção de sua prática e formação docente, esta reflete seu fazer pedagógico, a prática o reporta para seus valores e crenças profissionais, e a partir destes, ele vai construindo sua identidade e crescendo em sua capacidade de pensar, tendo por base a identidade que vai sendo construída. Ambrósio (2012, p.106) destaca que o professor deve defender um sistema de valores condicionado à ética e respeito, acompanhando os alunos neste processo, para o autor "A educação integral demanda que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e construção do conhecimento". Perrenoud (2000) afirma que a realidade educativa não se faz apenas por boas ideias, mas pela mudança nas atitudes, valores e na própria identidade dos professores. É a traves da pratica educativa, no dia-dia e no

conhecimento do seu meio ambiente que o professor desenvolve seus saberes docentes (TARDIF, 2012).

É necessário ao professor desenvolver a competência de se autoformar, o professor que busca formação constante, com esta vai desenvolvendo sua identidade (PERRENOUD, 2000). A formação do professor é inacabável, é relevante que este tenha perseverança profissional para que ocorra a transformação de identidade. O professor precisa estabelecer uma postura particular frente à sua formação profissional (OLIVEIRA, 2017).

O cotidiano de trabalho do professor gera condições de compreender quem ele é e como se desenvolve dentro do processo educacional, moldando a sua identidade, já que a composição da identidade docente, não se limita, e nem se adquire apenas na vida acadêmica, afinal é na complexidade e dificuldades do cotidiano escolar que o professor forma sua identidade, que está muito além, dos saberes pedagógicos que adquiriu na graduação (OLIVEIRA, 2017).

A identidade docente abrange uma significação social, segundo Pimenta (1996, p.76):

> "Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas."

Nas diversas reflexões, sobre a identidade do professor, este trabalho abordará à identidade do professor em uma escola de tempo integral. O fato do professor atuar enquanto sujeito do espaço da escola, em um tempo de trabalho integral precisa de dedicação diferenciada e isso contribuirá para sua identidade docente a partir de sua prática.

As condições de trabalho do professor interferem na sua identidade, daí a importância deste se preocupar com seu ambiente escolar. Nessa perspectiva Oliveira (2017, P.367) destaca que "A construção da identidade profissional docente é um processo interpessoal que requer muitas atitudes individuais influenciáveis pelo meio e pelas condições de trabalho". (PIMENTA, 1996, p.76) reforça ainda que esta identidade:

> "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'.

Discutir experiências e vivências do professor em uma escola de tempo integral contribuem para conhecer a construção da identidade, Pimenta (1996, p.76) destaca que "Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos professores",

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para produção deste artigo foi utilizada a metodologia de História Oral, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores. As entrevistas em História Oral contribuem para a compreensão do tema, pois tratam de experiências concretas, narradas de forma direta e coloquial sobre a temática abordada no estudo (ALBERTI, 2004). A metodologia de história Oral possibilita a valorização das memórias, permite ao sujeito manter sua essência, prima por sua identidade. Segundo Alberti (2004, p.27) "A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade", tema desse estudo.

O local da pesquisa foi a primeira Escola de Tempo Integral em Palmas - To, está localizada na Quadra 301 Norte, Avenida LO - 08, APM 01, com uma área de abrangência de 5.451 m2, foi o projeto piloto do projeto de implantação das escolas de tempo integral em Palmas.

Com estrutura adequada para atender até 1000 alunos em tempo integral, a escola atende alunos dos 1 ao 9 ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1 ao 5); e Ensino Fundamental - Anos Finais (6 ao 9), as atividades se distribuem em turno e contra turno, sendo o turno com disciplinas do currículo comum, e o contra-turno com as disciplinas diversificadas, tais como: teatro, dança, artes marciais, xadrez e outras (Projeto Politico Pedagógico - Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares - SEMED/ PALMAS - TO, última atualização em 2012).

De acordo o censo de 2015 (IBGE, 2015) a escola tem 133 funcionários, hoje ela conta com 68 professores (Secretaria da escola). Ela está distribuída com a seguinte estrutura física: 33 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Laboratório de

informática, Laboratório de ciências, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra de esportes coberta, Área de alimentação escolar para os alunos, Cozinha, Biblioteca, Parque infantil, Banheiro dentro do prédio, Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro, Refeitório, Despensa, Almoxarifado, Auditório, Pátio coberto, Área verde, Lavanderia, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixeiras , acesso à internet banda larga. Conta ainda com seguintes equipamentos: Computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, DVD, aparelho de som.

A escola está em atividade desde 2007 e tem sido deste então um referencial, conhecida na região e em outros estados do Brasil, recebe visitas constantes, de equipes de outros estados para conhecer a escola e inclusive de ministros (Palmas, 2017).

A educação de tempo integral é uma realidade recente no estado. Ela foi instituída a partir das políticas publicas educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96 em seus artigos 34, § 2º e 87 § 5º e ainda da portaria de nº 17/2007 do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, que institui o Programa Mais Educação.

As políticas educacionais interferem na postura dos professores, pois quando ocorrem mudanças no cenário educacional, o professor sempre está inserido nesse cenário, recriando, assim, uma identidade coletiva do professor (LAWN, 2001). Esse professor deve repensar a sua prática e se adequar as novas diretrizes e objetivos da educação. Todas estas formulações e reformulações políticas na educação podem gerar, segundo LAWN (2001) "Novas formas pelas quais a identidade do professor é construída e mantida". De acordo com o autor, pode se dizer que a identidade do professor foi moldada junto com as mudanças, através de discursos, regulamentações, com o objetivo de estruturação e reestruturação do ensino.

Partindo do tradicional para os dias atuais muita coisa mudou no cenário educacional, em vários aspectos, a própria lei de diretrizes e bases foi reformulada

várias vezes desde a sua primeira sanção em 1961 (lei nº 4024/61) até a de 1996 (Lei nº 9394/96), sem contar as emendas e projetos substitutivos que ocorreram de lá para cá, (CERQUEIRA, SOUZA, MENDES, 2014). As políticas educacionais que passam por constante reformulações imprimem na escola novos conceitos e visões que modificam a compreensão do dia a dia (LIBÂNEO, 2013). As mudanças que ocorrem na escola, as novas dinâmicas de estruturas, de organização e funcionamento, interfere no cotidiano do professor, interferindo na sua identidade.

A educação de tempo integral é realidade, foi almejada veio para ficar, não deixa de ser uma mudança política que se torna parte de cada cidadão, (MOLL, 2012, p.119) diz " Dito de outro modo, e sem demérito aos diversos momentos historicamente identificados em que essa perspectiva de educação é implantada, a educação integral é um anseio da população brasileira há algum tempo".

Nos dias atuais e com novas perspectivas e políticas de educação de tempo integral, é colocado sobre o professor a responsabilidade de fazer acontecer a educação em período integral, assim, mais uma vez, sua identidade, passa por transformações. O professor precisa se reinventar, se auto identificar nesse espaço, e aliar sua identidade para a realidade de tempo, espaço e currículo da educação de tempo integral, daí a importância de sua auto formação. "Ampliação do tempo escolar implica em investir em reflexão sobre a pratica e ousar em estratégias e metodologias inovadoras, oferecendo ao maior número possível de alunos o direito de apreender". E para alcançar este direito de aprender, faz-se necessário um professor com direito de ensinar (SPERANDIO; CASTRO, 2012, p.322).

A educação Integral como política pública é um universo de potencialidades que acarretam em responsabilidade, não há esvaziamento da aprendizagem, mas educação de todas as formas (MOLL, 2012). Pode-se dizer que em este espaço escolar, as práticas, as relações e os valores do professor adquirem outras perspectivas que contribuem na construção de sua identidade.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO ESPAÇO ESCOLAR

A dedicação de alunos e professores é importante para que a qualidade do ensino e aprendizagem ocorram de forma satisfatória para ambos, nesse sentido é preciso considerar a participação dos estudantes nos processos educacionais, afinal não são apenas destinatários da atividade educacional. Para uma aprendizagem efetiva

requer que sejam considerados as características do aluno, o contexto, o meio em que vivem, a autoconfiança, as capacidades e possibilidades de mediar conhecimentos, e a família em suas relações interpessoais (MOLL, 2012).

O papel do professor também envolve, seu vinculo dentro da escola, ele delineia muitos aspectos do cotidiano escolar que interferem diretamente no sucesso tanto do aluno, como do professor (MOLL, 2012). Na relação professor aluno devem existir diferentes formas de interação, reconhecendo-os em sua totalidade humana como sujeitos sociais, culturais e cognitivos (MOLL, 2012).

Pode se dizer que o professor é o real agente de transformação da educação. Segundo Souza e Alencar (2015, p.1599): "A concretização das decisões sobre o currículo perpassa impreterivelmente pelas mãos do educador, ele é o arquiteto na construção do currículo que se corporifica nas escolas e salas de aula". São os professores que contribuem para a formação de um cidadão pleno, considerando seus aspectos afetivas, sociais, políticas, com o objetivo principal do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas (LUCKESI, 2009).

A escola de tempo Integral tem a intenção de construir uma educação integral, deveria contar com professores com dedicação exclusiva, para o ensino e aprendizagem dos alunos, o acompanhamento, o planejamento, o diálogo com a comunidade e fazer parte do universo simbólico dos alunos (MOLL, 2012).

O dia a dia do professor é permeado de muitas atividades, desafios, necessidades, para lidar com todas estas situações do ambiente escolar. É exigido do professor um leque de competências necessárias para atuar na escola (PERRENOUD, 2000). A responsabilidade do professor é sempre uma atitude de ensino, conselho, cuidado e interação, o tempo que dedica a escola e suas atividades, fazem parte de sua identidade. É importante observar as estruturas cognitivas e emocionais dos professores durante o período de trabalho, como ocorre a formação de cada um para o trabalho, como se desenvolvem, individual e coletivamente, e como vão formando sua identidade (LUCKESI,2009).

Pode se dizer que a escola como espaço de ensino, vivências e crescimento, envolve uma coletividade e com ela se constrói aprendizados, na educação de tempo integral, este leque se amplia, pelas oportunidades que ela proporciona, e assim, contribui para o aperfeiçoamento da identidade do professor.

RESSIGNIFICANDO O TEMPO DE TRABALHO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR NA ESCOLA

> De nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não 112611261541redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares. (MOLL, 2012, p.118)

A partir do ponto de vista dos professores entrevistados percebe-se como eles dedicam seu tempo dentro da escola, como vão se adaptando aos poucos à rotina dentro da escola de tempo integral. A seguir, respeitando o que por eles foi relatado em entrevista, o estudo, pretende discutir a identidade do professor nesta proposta de ensino, como ele se percebe, como ele se vê, qual a sua identidade e quais desafios são enfrentados no dia a dia.

Ao ser questionado sobre como ocorreu sua adaptação a esta nova realidade de tempo de trabalho na escola o professor demonstra preocupação com a adaptação, mas sente motivado pelo desafio:

> No inicio é a preocupação que a gente tinha com tempo que a gente fica na escola, naquele tempo tinha uma carga horária mais extensa, e com passar do tempo que foi diminuindo um pouco de 32 horas para 26 e ai fomos conquistando outros benefícios e vantagens para categoria né? é mais assim para mim eu sempre gostei, porque para mim foi realmente um desafio, eu vim para a escola porque quando eu tive a visão de escola de tempo integral, disse: isso vai ser uma tendência para o futuro, já que é um desafio para nós educadores, eu quero entrar agora logo para gente vê o desafio iniciar, assim foi um desafio mas é gostoso, gostei, eu gosto da área para trabalhar, hoje eu não me vejo trabalhando numa escola de tempo parcial, me identifiquei com a escola de tempo integral, talvez pela adaptação do horário, minha adaptação foi assim tranquila (CRUZ, 2017)

Pode se observar no relato/na narrativa do professor, que inicialmente ele vê sua adaptação como um desafio, relatando sua preocupação com a carga horária mais extensa. Contudo, ele se identifica com a escola de tempo integral, afirmando que sua adaptação foi tranquila.

A professora Barbosa também destaca que no inicio a adaptação foi um desafio:

> Foi um desafio no inicio porque era tudo novo , diferente, escola grande e muitos alunos e ficar o dia inteiro , horas seguidas foi bem diferente, a rotina era muito diferente, mas aos poucos a gente vai se acostumando e como fomos a primeira escola, estávamos motivados, animados com este novo tempo dentro da escola, tudo diferente, escola grande, bonita, aulas diferentes, não foi muito fácil porque precisamos ir adaptando, então ficava me perdida as vezes, mas hoje é diferente gosto demais da escola de tempo integral e já me identifiquei ao tempo que fico com os alunos e na escola, e consegui organizar minha vida particular para esta nova realidade, não me vejo mais em outro tipo de escola (BARBOSA, 2017).

Ambos professores relatam ver a adaptação à escola inicialmente como um desafio deste novo tempo. Contudo, a professora adaptou sua rotina pessoal para melhorar o atendimento aos seus alunos. Eles descrevem elementos de motivação, que pode-se afirmar, contribuíram para sua adaptação e identificação com a escola, ao ponto de não perceber mais em outro tipo de escola.

Embora haja adaptação por parte dos professores entrevistados, percebe-se que cada um desenvolveu um processo próprio para chegar a esta adaptação. No estudo realizado no Espirito Santo com professores de uma escola estadual que passou por esta ampliação de tempo na escola, um professor descreve como os alunos contribuem como elemento motivador no processo de adaptação: "A participação do aluno é que mantém viva toda empolgação dos professores" (SPERANDIO; CASTRO, 2012, p.330).

Entretanto, no estudo realizado em Campo Grande - Mato Grosso do Sul, mostrou como professores também apontaram dificuldades nessa nova modalidade de ensino, não conseguindo se adaptar. "Em síntese as reuniões mostraram, uma grande dificuldade de adaptação em relação ao projeto, que as expectativas foram frustradas…as professoras de modo geral, se sentiram frustradas com o que preparam na teoria, e com o que viram na prática" (MELO, 2013, p.70).

A Professora Brito relata sua adaptação a escola de tempo integral, mas faz algumas considerações a respeito de seus anseios, vivências e dificuldades e ainda coloca a necessidade de que os governantes tenham um olhar especial, de valorização

aos professores da escola de tempo integral. Percebe-se nesta fala que oportunizar o professor a desenvolver sua identidade passa por sua valorização. Ela relata:

> Foi interessante fazer parte da primeira experiência desta escola aqui em Palmas, no início foi difícil por causa da rotina que era muito pesada, ficar o dia inteiro dentro da escola e com tantos alunos, barulho, mas aos poucos fomos organizando a rotina e tudo foi melhorando, alunos também foram se acostumando, mas no inicio né? a gente sofre por que não sabe direito o que fazer, fica perdido até ir se adaptando com as aulas e o tempo de cada coisa, ainda sofro com a quantidade de alunos em sala de aula, acho que deveria ser menor, e o tempo mais curto dentro da escola por causa do calor da tarde, mas no fim, acho que me adaptei e gosto de trabalhar aqui, todo dia é um desafio diferente, também tenho aprendido, sofrido, mas cresço também, só espero que com passar do tempo os governantes olhem para gente com mais cuidado e valor (BRITO, 2017).

A professora descreve que era tudo diferente, desde a infraestrutura, o número de alunos, a rotina, o tempo, até as atividades pedagógicas, mas que existia motivação para enfrentar os desafios. Hoje se adaptou frente as demandas da escola de tempo integral. A professora Coutinho, fala da sua identidade como a forma de atuação na Escola de Tempo Integral.

> Acredito que a forma como cada professor atua é o que ele é, sua identidade, é claro que sofremos influência do meio, ambiente, correntes filosóficas, eu tinha muita clareza do meu jeito de ser professor, da identidade né? mas hoje, sete anos na Escola de Tempo Integral, já não sei, porque estou em formação. (COUTINHO, 2017).

A professora afirma que a experiência com a educação integral, faz com que esteja em constante construção de sua identidade.

O Professor Souza faz uma abordagem interessante em sua fala, que nos reporta para o que Oliveira(2017), Perrenoud(2000) e Pimenta(1996) enfatizam, quanto à questão da formação do professor, eles discutem que a formação do professor como sendo continua, que o professor vai se autoformando no decorrer de sua caminhada, de sua prática.

> As pessoas falam que a formação do professor começa na graduação, só que isso não e suficiente para se tornar um bom professor, nos espelhamos nos bons e ruins professores que tivemos, quando você entra em sala de aula percebe que não é nada do que você imaginava, então você precisa aprender com sua prática e refletir sua prática, então a formação do professor, é na verdade uma autoformação, você precisa buscar todos os dias se encontrar com o que você está fazendo, porque senão você acaba estando professor e não sendo professor, então você precisa ter uma identidade com o que você está fazendo (SOUSA, 2017).

O professor mostra ter uma visão clara do seu papel dentro da escola, que é necessário refletir sobre sua pratica, que a própria pratica docente constitui e constrói a sua identidade.

Do ponto de vista dos três professores entrevistados, a educação de tempo integral resultou em desafio, que para eles deu certo, embora tenham passado por momentos de adaptações, perceberam que na educação de tempo integral o trabalho do professor surte um efeito maior e mais duradouro pela relação que desenvolvem com seus alunos, por ficarem muito tempo com eles, mas percebe-se que suas identidades estão em construção. Nos relatos dos entrevistados vê-se que o tempo que passam dentro da escola se torna uma jornada de lutas, desafios, formação e construção de sua identidade de professor, de muito aprendizado e crescimento.

Identificar o professor dentro do seu espaço escolar, é importante para compreender como desenvolve sua identidade profissional. Quando a identidade do professor se perde em seu espaço de produção, o processo de ensino e aprendizagem se torna insatisfatório tanto para o professor, quanto para o aluno, já que este espaço se torna um ambiente de construção mútuo; afinal como diz Lawn (2001, p.123) "A identidade é construída, quer contra, quer a favor de algo".

Os Relatos dos professores condizem com as afirmações de (GIOLO, 2012) que a escola de tempo parcial sofre limitações no que diz respeito as quatro ou cinco horas diárias de atividades que ela escola oferece. Ele ressalta que estas são insuficientes para o desenvolvimento do conteúdo, fazendo apenas o mínimo sem contar com os feriados que minimizam ainda mais o tempo. "A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo de saber acumulado e, portanto incapaz de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o

professor" (GIOLO, 2012, p.98). Em contrapartida, a escola de tempo integral traz segundo o professor Cruz um relacionamento maior, melhores condições de contribuir para a aprendizagem na escola de tempo integral:

> Existe um relacionamento maior e é porque eles ficam nove horas com a gente, eles ficam aos nossos cuidados muito tempo, ficam mais com a gente do que com a família, pois ficam aqui na escola com a gente nove horas, nesse tempo temos que ser tudo para eles, me apego muito a meus alunos, me preocupo, sou bem rígido e cobro muito deles, preciso saber quem sou neste processo (CRUZ,2017).

Os professores compreendem que este novo programa de educação de tempo integral é rico porque oferece a eles condições não só de cumprir com o conteúdo, mas participar ativamente da formação de seus alunos e de sua própria formação, firmando a cada dia sua identidade dentro de uma escola de tempo integral.

Entretanto, o professor tem que aprender a lidar com as próprias dificuldades de adaptação e com a dificuldade dos alunos, como descreve BRITO (2015), "Aluno e professor ficam perdidos até ir se adaptando com as aulas e o tempo de cada coisa".

Para finalizar, fica a fala do professor Cruz para ressaltar a importância da adaptação que cada um passou, e o que envolve , já que este trabalho objetiva mostrar este professor dentro deste este novo espaço, e sua identidade dentro dele. O professor afirma que o desafio gera crescimento:

> Aceitei o desafio e hoje sou feliz demais na escola integral, gosto do tempo que passo aqui, também estou crescendo e aprendendo com meus alunos, todo dia é um dia diferente, é gostoso, mas é um desafio também. (CRUZ, 2017).

Compreende-se aqui que o professor está sempre em constante transformação e aprendizado, e isto consequentemente contribui para o fortalecimento de sua identidade.

Os professores entrevistados que ministram aulas nas series iniciais e são responsáveis pelas disciplinas do currículo comum, ficam mais tempo com seus alunos, já que cada professor regente permanece um período inteiro em sala com os aluno E, deste modo, cada professor pode desenvolver um relacionamento mais próximo e com

maiores condições de interferir no desenvolvimento de seus alunos, e repensar sua própria prática e assim sua identidade. As mudanças ocorridas, vindas do programa de educação de tempo integral, interferiram nas relações sociais dos professores e alunos, reformulando seu papel de professor.

As entrevistas mostram ainda a capacidade de cada professor tem de se reorganizar pessoal e profissionalmente para melhor desenvolver seu trabalho, e se identificar neste processo. Aproveitam o tempo dentro da escola para não só ensinar seus alunos, mas também para aprimorar sua prática, crescer como pessoa e cidadão e desenvolver relacionamentos que contribuam para suas vivências e experiências, construindo sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral vem sendo discutida no Brasil de forma abrangente e tida como um ideal de educação. O Ministério de Educação e Cultura - MEC, por meio das secretarias de educação continuada, alfabetização e diversidade e, ainda, com a parceria do Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação - FNDE retoma este ideal de educação integral para, a partir do aprendizado com experiências bem sucedidas, levá-lo como prática as redes de ensino dos Estados e Municípios (MEC, 2009). O que se percebe no cenário atual é que as políticas públicas voltadas para a educação delineiam novas perspectivas e modalidades de ensino como a educação de tempo integral, atendendo um anseio da própria sociedade (KLUMB, 2012).

Em Palmas, a Escola de Tempo Integral torna-se uma realidade presente, e com isto, amplia-se o tempo dentro da escola, proporcionando, assim, uma ressignificação do tempo e da identidade do professor dentro deste espaço escolar (KLUMB, 2012).

Todas estas discussões em torno da educação integral, nesse estudo contribuíram para a reflexão da nova postura do professor e de sua identidade frente à uma nova realidade de ensino, que envolve também, a ampliação da jornada de trabalho, mudanças na rotina, aumento do número de alunos entre outros desafios. A proposta de educação de tempo integral, passa por muitos pontos de reflexão e precisa avançar em muitas considerações, dentre elas, a que diz respeito a qualidade de vida de seus professores e a seu reconhecimento, como mencionado pelos professores participantes da pesquisa. Este profissional tem propósitos que fazem parte de sua identidade, que

compreendem desde os valores, a educação, até os sus comportamentos (AMBROSIO, 2012).

Conclui-se que foi relevante na pesquisa compreender como o professor da educação integral se adaptou e se identificou com este modelo de programa de ensino. O professor de escola de tempo integral, necessita ser professor de tempo integral, ter consciência do programa de atendimento integral e adequar sua prática a esta realidade de atendimento do aluno (GIOLO, 2012). Segundo o relato dos professores, após um tempo de adaptação a distribuição da carga horária na educação de tempo integral lhes ofereceram melhores condições para a construção e desenvolvimento de sua prática educativa e melhora no relacionamento com os alunos, contribuindo assim, para a reconstrução da sua identidade enquanto professor, dentro do seu espaço de trabalho.

Compreende-se no entanto que esta não é uma realidade de todos, pois existem trabalhos e estudos que apontam resultados diferentes e que mostram que há descontentamentos, e professores que não se adaptaram a realidade deste novo tempo da escola, e que ainda não conseguiram construir sua identidade dentro deste novo espaço escolar. (MELO,2013).

Nas entrevistas com os professores fica evidente que dentro desta proposta de ensino, o professor precisou se adaptar e foi desafiado a construir um novo perfil de professor repensando seu dia a dia, sua prática para atender aos objetivos propostos pelo programa. Como diz o Paulo Freire (1997, p.17) "O homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa".

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena - Ouvir Contar: textos em história oral - Editora FGV, Rio de Janeiro,2004.

FREIRE, Paulo (1979) - Educação e Mudança -Editora Paz e Terra, 12 edição, São Paulo , 2008.

CERQUEIRA, Aliana Geórgia Carvalho, Aline Carvalho Cerqueira,Thiago Cavalcante de Souza e Patricia Adorno Mendes - A Trajetória da LDB: Um olhar critico frente à realidade Brasileira - www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf.

GARRIDO, Pimenta - Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor - R.Fac. Edu., São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul./dez 1996.

LAWN, Martin - Os Professores e a Fabricação de Identidades - Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001

LIBÂNEO,José Carlos - Educação Escolar:Políticas, Estrutura e Organização - Editora Cortez, São Paulo,2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos - Estudos e Proposições - Editora Cortez, 20 Edição, São Paulo, 2009.

_____.Ministério da Educação. Educação integral: texto referecia para o debate nacional. MEC: Brasilia, 2009a. (Série Mais Educação).

MELO, Lohanna Carrilho de - A Prática Pedagógica e a Formação de Professores na Implementação de uma Escola em Tempo Integral: Expectativas e dilemas. Dissertação -Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande - MS, 2013.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: MACHADO, Alexandro dos Santos Ampliação do Tempo Escolar e Aprendizagens Significativas, os diversos tempos da educação integral - Editora Penso, Porto Alegre, 2012, p.268.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: GIOLO, Jaime Educação de Tempo Integral:Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate - Ed Penso, Porto Alegre, 2012, p.98 e 104.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: KLUMB, Marta Oliveira Rabelo Educação Integral como Política Pública: A sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos - Ed Penso, Porto Alegre, 2012, p.118.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: SPERANDIO, Adriana e Janine Mattar Pereira de Castro tempo na Escola: Desafios compartilhados entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espirito Santo. Ed. Penso, Porto Alegre, 2012, p.322.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: D'AMBROSIO, Ubiratan de Valores: Um enfoque transdisciplinar. Ed Penso, Porto Alegre, 2012, p.111.

PERRENOUD,Philippe - 10 Novas Competências para Ensinar - Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

PALMAS, Prefeitura de Palmas: portal da transparência, Palmas, 10 mar. 2017.

Disponível em:http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1504054/tecnicos-da-secretaria-da-educacao-de-teresina-pi-visitam-palmas-para-conhecer-modelo-de-

educacao-integral/; http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1503569/eti-padre-josimo-tavares-recebe-visita-do-ministro-do-planejamento/.

OLIVEIRA, Antonia Karla - A Construção da Identidade Docente numa Prática Educacional Complexa - In online REv. Psic. V.11, N.34, Fevereiro/2017 - ISSN 1981-1179 - http://idoonline.emnuvens.com.br/id.

TARDIF, Maurice - Saberes docentes e formação profissional - 13. ed.- Editora Vozes, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO, VÁRIAS PERSPECTIVAS

STACH-HAERTEL, Brigitte Ursula[170]

RESUMO: Este artigo é resultado de uma conjunção de reflexões: de um lado, a respeito de nossa prática pedagógica de quase uma década junto aos anos iniciais da educação básica em uma instituição pública de ensino e, de outro, da construção teórico-reflexiva de uma tese de doutoramento investigando o papel da educação formal na constituição de sujeitos eticamente autônomos; reflete portanto uma discussão teórico-prática sobre o papel da Educação e da Pedagogia em sua função social para além do espaço escolar enquanto *lócus* privilegiado de formação das futuras gerações. Sustentam esta discussão: (a) o único e o múltiplo das possibilidades de diálogo entre a Pedagogia e a Psicologia Moral como eixos da Educação e da Ética respectivamente; (b) o sujeito em formação e o objeto do conhecimento institucionalizado e normatizado em práticas pedagógicas frequentemente descontextualizadas das demandas mais que legítimas daquele primeiro; (c) a instrumentalização da inteligência em oposição ao ato humano do pensar de forma libertadora e transformadora; e (d) as práticas cotidianas que sustem o ofício da profissão docente como garantia da perpetuação do instituído e do estatuído. Neste contexto a Educação é assumida como um compromisso com a coletividade que ansiamos tanto quanto um projeto de humanidade responsabilizando-nos a todos para a construção da sociedade que tanto desejamos.

PALAVRAS CHAVE: Ética e Educação; Sujeito e Objeto do conhecimento; Pensamento e Inteligência.

INTRODUÇÃO

> Decepcionados também que estamos, não só com os insucessos políticos dos governos burgueses-capitalistas, mas com as tendências autoritárias de esquerda das últimas décadas, que propõem caminhos únicos e

[170] Vínculo institucional: Universidade Federal do Tocantins (Campus: Miracema do Tocantins). brigitte.haertel@uft.edu.br

> predeterminados para a transformação social e sujeitos específicos para efetuá-la, passamos a nos indagar sobre as maneiras de incorporar às nossas reflexões políticas e teóricas os novos sujeitos em constituição e sobre maneiras de conceber e trabalhar a transformação na história. (KHOURY, 1998, p. 132)

A educação, traduzida pelas instituições formais de ensino em escola, tem sido um campo propício para a reprodução daquilo que de mais anacrônico há em nosso espaço social compartilhado; neste sentido este artigo aponta algumas das questões que perpassam o cotidiano escolar como uma espécie de diagnóstico frente aos desafios que se nos fazem presentes em um lócus privilegiado de formação das futuras gerações. Estabelece-se um diálogo com autores como Arendt, 1972[171]; Becker, 1992; Khoury, 1998; Janine, 2005; Souza, 2006; Rocha, 2013, visando levantar perspectivas possíveis aos impasses identificados em nossa experiência a sobressaltar milhares de profissionais engajados com o ato genuíno de formar os sujeitos de nossas coletividades... "Ora, tamanha responsabilidade cobra o processo educativo enquanto dever humano de todos para com todos, que é óbvio que ele não pode se dar de qualquer maneira. Por isso, a educação foi, é e sempre será um dos principais campos de disputa entre humanos." (SOUZA, 2006, p. 236). Neste sentido, ainda amparadas pelos apontamentos de Souza, 2006, p. 236 cabe-nos questionar: "Que sociedade queremos construir? Que tipo de seres humanos queremos formar?"

DISCUSSÃO ARGUMENTATIVA:

A nosso ver a Educação[172] tal como a conhecemos tem mantido uma relação de estreita fidelidade aos valores dominantes das coletividades em que é materializada; vinculada, por intermédio de suas práticas, a princípios hegemonicamente legitimados e arraigados há séculos entre o percentil mais interessado em que assim o seja pouco tem sido suas instituições educativas um palco efetivo das reflexões que lhe seriam próprias como espaço ímpar à construção de um projeto de humanidade. Uma vez assumida esta perspectiva, a questão nos parece estar primordialmente pautada por um lado na própria coletividade mais ampla - ou seja, instância da ordem do social - ou por outro lado nos

[171] A ordem de citação dos autores aqui relacionados é cronológica frente à obra citada em nossa discussão; corresponde de forma alguma à ordem em que são citados em nosso texto e/ou uma possível ordem alfabética.

[172] Os termos Educação e educação serão referidos como instâncias distintas do ato educativo. "Educação" como nome próprio refere-se a um campo do saber usualmente traduzido pelos saberes pedagógicos, ou a própria Pedagogia, enquanto a "educação" como um nome comum estará imbricada às praticas cotidianas que se concretizam nos mais diferentes espaços, sejam eles escolares ou não escolares.

interesses específicos dos coletivos que se instauram em nossas instituições: disputas ideológicas, reprodução, necessidade de segurança por intermédio da manutenção e perpetuação do estado atual das coisas são inerentes ao humano; no entanto, são impasses que se colocam ao ato educativo e cujas consequências não nos autorizam a ignorá-los.

A *instituição escola*, em sua configuração atual, pouco tem incentivado a reflexão que nasce das possibilidades próprias à diversidade da qual é constituída, palco no qual consequentemente são encetadas interpretações singulares do mundo em que vivemos e nos apontam caminhos frente a relações sociais que estabelecemos junto a quem nos *afecta*[173] como um espaço de inserção para além do familiar. Este patrimônio próprio à riqueza da *instituição escola* tem sido sobrepujado por demandas e interesses de toda ordem corrompendo suas potencialidades mais genuínas. Suas práticas, suas rotinas estão "atravessadas por processos administrativos vinculados à organização institucional que investe num saber-repetição, ou seja, num saber padronizado em uma cadência, frequência e circuitos" cujo ciclo se completa por intermédio de seus processos próprios que pressupõem fazer do educador "uma figura importante e cuja premissa é a equalização dos educandos" (ROCHA, 2013, p. 37-38); equalização esta que a rigor reproduz o estado atual das coisas em busca de um pseudo resultado traduzido pelos supostos índices de *qualidade da Educação*.

É inegável que o *diferente* sempre foi uma ameaça às nossas instituições; não seriam as educativas as primeiras a liderar a sua suplantação... Viriam a o ser? Reconhecemos um esforço efetivo e louvável de parcela representativa dos educadores a repensar uma lógica que está posta; lamentavelmente, apesar disto, em sua grande maioria, suas práticas cotidianas têm se mostrado profundamente imbricadas a um mesmo paradigma: o da negação da contradição. Raríssimos e louváveis são os esforços que efetivamente se concretizam neste campo próprio de interesses tão profundamente controversos. Como bem aponta Rocha (2013, p. 46), o risco que corremos, nesta instituição consolidada em suas práticas, é de que algo que foi novo, que anunciava mudanças" reverberando caminhos anteriores venham novamente a se institucionalizar por práticas e estabilização dos processos, vindo a ser, como dantes, nada mais que um esforço em assegurar a sobrevivência, assegurar posições que passem a se constituir palavra de ordem (ROCHA, 2013, p. 46). Para muito além disso é, a bem da verdade,

[173] Referência à origem latina da palavra, em uma alusão ao sentido do afeto - ou *afecto* - que *inspira*, que *nos faz almejar algo*, que *nos impulsione* em direção a algo.

uma possibilidade de reinvenção, suplantando o conhecido, arriscando em direção ao nunca dantes experienciado. Seria acima de tudo um ato de coragem!

A *reprodução* de toda a ordem - ideológica, pragmática ou seja de que ordem for - ameaça a construção das coletividades que se constituem a partir de sujeitos humanos históricos cientes e conscientes de seus próprios ideais, seus valores e seus projetos, demandando um território subjetivo próprio cuja edificação se faça no exercício ininterrupto do aprender a *ser* que seja - de alguma forma - garantido pelas gerações que os antecederam. Impor uma forma única de experienciar suas potencialidades a nós nos parece ser uma forma, ainda que sutil - ou mesmo inconsciente - de extinguir algumas das condições mais inalienáveis à construção do que há de mais humano em cada um de nós: a nossa singularidade. Reproduzir o que está posto ou estresir um padrão imposto são dentro deste raciocínio duas faces de uma mesma e única moeda: garantir a manutenção daquilo que já está estatuído. É neste sentido que defendemos que repensar a lógica do instituído é uma das possibilidades que se nos coloca visando assumir a responsabilidade pelo mundo que desejamos o qual, ainda que não tenha sido por nós alcançado, seja um projeto de porvir... Conforme bem o define Hannah Arendt (1972, p. 247): "[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para nos responsabilizar por ele [...]".

Em nossa opinião, é inadiável uma opção dialógica que nos permita compreender a complexidade dos fenômenos que se nos estão postos na atualidade, alternativas estas que ultrapassem as fronteiras das opções teórico-metodológicas mais conhecidas e difundidas. Há questões prementes a exigir que reinventemos a nossa maneira peculiar de nos constituirmos como humanos enquanto seres genuinamente coletivos e portanto, incondicionalmente políticos[174]...

Dentre os mais diversos aspectos[175] a permear a presente reflexão, três nos pareceram centrais à discussão proposta pelo presente artigo: (a) um primeiro advém, efetivamente, de uma história secular reproduzida e perpetuada pela própria corporação educativa que a sacramenta por intermédio de seus expedientes mais que tradicionais; (b) um segundo aspecto emerge na atualidade, a nosso ver, a partir de um movimento de

[174] Assumimos o conceito de política, ou "*boa política*" de acordo com a concepção defendida por Janine (2005) em sua discussão a respeito do afeto autoritário; Ainda que seja inconteste a relevância do tema não o abordaremos de forma mais detalhada no presente trabalho.

[175] Assumiremos o termo "aspecto(s)" em toda a nossa discussão teórica e em especial durante a posterior discussão empírica como equivalente a uma tendência identificada em determinado fenômeno.

resistência ao primeiro enquanto lógica que permeia a manutenção de privilégios cujas consequências ainda não nos são possíveis aferir inteiramente; e (c) um terceiro, que de forma alguma pretende esgotar todas as variáveis da complexidade do processo educativo, está pautado por mecanismos que priorizam o desenvolvimento da inteligência; aquela que seja preferencialmente mensurável e portanto, *instrumento* das políticas de controle, em detrimento da força motriz do ato genuinamente humano do pensar. Cada um dos três aspectos acima anunciados, entre inúmeros outros a compor o cenário educativo, são questões emergenciais a serem enfrentadas uma vez que corroboram para a manutenção de um *status quo* perpetuado nas práticas cotidianas das organizações educativas em qualquer que seja a sua instância: dos órgãos regulatórios ao chão de escola. Foram elencados para a presente discussão considerando-se aqui o fato de fazerem parte do repertório experiencial da autora ao longo de praticamente uma década de vinculação a instituições formais de ensino. Retratam, portanto, alguma experiência prática vivenciada no decorrer daquele período (2003 a 2013).

O primeiro dos aspectos anunciados atinge diretamente conteúdos e recortes escolares descontextualizados dos desafios contemporâneos de formação às futuras gerações, em grande parte, sedimentados há décadas por intermédio de suas práticas mais que naturalizadas e traduzidas que são em rotinas as mais diversas: estão a garantir uma certa *identidade* técnico-profissional e uma *identificação* com o próprio ambiente escolar. Neste sentido, não atendem a um projeto de socialização institucional que se pretenda minimamente legítimo em relação às demandas das singularidades em formação. São *forjas* as mais diversas perpassando o cotidiano escolar, em especial, as experienciadas pelas futuras gerações, suprimindo mais ou menos definitivamente o direito de *se ser quem se é*... Expectativas e juízos de toda a ordem arbitram a respeito das possibilidades que lhes são atribuídas; projetadas sobre as subjetividades à espera, antes, de seguidores, que de pensadores com autonomia suficiente à garantia de uma leitura própria de mundo e de sua própria história.

O segundo aspecto permeia diretrizes que tramam o inventário dos hábitos que constituem o ofício do ser professor. Pautas de toda a ordem, guiadas por motivações as mais diversas, frequentemente são apresentadas às discussões coletivas sem que lhe sejam garantidas um mínimo de entendimento, comprometendo desta forma a efetividade de seus propósitos. Neste contexto, afloram disposições de toda a ordem favorecendo a defesa das *filiações* adotadas tangenciando uma espécie de *doutrinação*, sem que se meçam efetivamente suas reais consequências: são *filiações* de ordem

religiosa, ideológica, entre tantas outras na tentativa de implantar seus dogmas sem que haja um efetivo esclarecimento de suas origens, nuances e implicações. A escola laica[176] só é efetivamente *laica* se, e somente se o for em todos os seus domínios; qualquer espécie de *catequese* é contrária a seus verdadeiros propósitos. Um debate pautado nos pressupostos a que estão vinculadas tais temáticas incita a reflexão genuína que abre espaço ao diverso, ao diferente; a imposição das perspectivas assumidas como verdades absolutas remete à reprodução, seja por aderência, por anuência ou mesmo por *resistência*. Em qualquer que seja o nível de ensino, vivencia-se o embate entre matrizes teóricas cujas inclinações estritamente ideológicas personificadas em extremismos desvinculados de sua fonte original inibem a interação dialógica legítima com outras interpretações possíveis; interceptam o diálogo imputando aos coletivos em que atuam a prevalência de uma forma própria de interagir com as circunstâncias nas quais o ato educativo está inserido. Neste sentido, "[...] fazer escola não é algo invejável, já que o investimento acaba na preservação de uma identidade, na organização que canaliza o movimento para formar discípulos fieis" (ROCHA, 2013, p. 39), sejam estes *discípulos* docentes ou discentes.

Por último, sem, no entanto, pretender encerrar a questão, o terceiro aspecto fundamenta-se na possibilidade de que há uma preponderância de práticas que hipervalorizem a inteligência em prejuízo do pensamento: o livre pensar ameaça a inteligência que não está apta a se libertar completamente dos conteúdos sobre os quais se constitui; uma é delimitada, o outro, é ilimitado. As evidências de uma têm referenciais a legitimá-la, o outro não nos autoriza a lhe estabelecer parâmetros: uma é mensurável, o outro é *incontrolável*...

Conhecemos pelos registros da história da humanidade os efeitos de inteligências brilhantes que, ao que tudo nos indica, não tenham efetivamente pensado para além da glória que seus feitos pudessem lhes proporcionar. A inteligência como prerrogativa é sustentada a partir de práticas educativas, ainda que subliminares por intermédio de um *currículo oculto*, concernentes à perpetuação do estado atual das coisas e contribuindo, portanto, para um certo conformismo das individualidades. O pensamento, por sua vez, ameaça romper com esta lógica, suplantando uma dependência que garanta a segurança ao *status quo*, prenunciando incertezas de tal forma que, talvez o melhor a fazer, seja evitar a qualquer custo esta ameaça: o pensar

[176] Lembramos que, segundo a nossa Constituição, a educação pública é laica, prevendo-se espaço próprio às escolas confessionais.

criativo. Para além de uma série destas práticas de conformação, há práticas de reprodução bastante frequentes a desafiar uma autonomia intelecto-moral de nossas singularidades.

Como se vê, este parece ser o cenário ideal para que as coisas permaneçam exatamente como estão...

As ressalvas listadas acima têm por propósito pensar o lugar escola como o lócus próprio à instauração do ato dialógico do pensar, instaurando-se, assim, um espaço de criação e reinvenção, sem exigir de quem quer que seja qualquer tipo de vinculação filosófica, teórica ou ideológica, assumindo-se que o livre pensar seja um direito inalienável inerente aos objetivos que se busca para a Educação.

Neste sentido, retomamos nossa discussão a partir dos aspectos elencados anteriormente, assumindo que cada um dos pressupostos apresentados acabe por embotar a emergência de suas consequências sobre as subjetividades em formação; quase sempre ensombrada por emergências pontuais de toda a ordem, a educação permanece obscurecida de seu potencial mais latente. O ato educativo é um processo perpassado por interferências as mais diversas: como definir o que realmente possa fazer a diferença?

Para responder a esta pergunta, recorreremos a perspectivas[177] que dialoguem com o *locus teórico*[178] a partir do qual desenvolvemos a presente discussão, sem, contudo, pretender que sejam as únicas respostas possíveis... Certamente não o são! São inflexões pautadas por pressupostos teóricos identificados na intersecção da educação, em sua instância formal, e de outros campos teóricos, para além da psicologia moral por nós adotada, em um processo dialógico com nossa experiência, que possam contribuir minimamente para construir, na confluência entre ética e educação, um panorama dos impasses vivenciados pelo ato educativo.

Nossa opção passa a dar prioridade à discussão que evidencia a distância de nossas práticas educativas do ato genuíno do pensar. Práticas as mais diversas estimulam nossas capacidades e habilidades intelectuais sem, no entanto, promover possibilidades de reflexão sobre suas reais consequências. A nós nos interessa, portanto, vislumbrar a distância entre inteligência e pensamento, bem como algumas das

[177] Alertamos que no presente item assumimos por *licença poética* a possibilidade de estabelecer diálogo com outras matrizes teóricas, entendendo que a educação em sua complexidade demande um olhar multidisciplinar.

[178] Conforme apontamos ao início de nossos trabalhos, são pressupostos da psicologia moral perpassados por suas contribuições à educação.

implicações que possam vir a comprometer o direito ao exercício da plenitude humana às subjetividades em formação. A todas, sem exceção!

Ao que tudo indica, a inteligência tem sido um dos artifícios mais empregados para a manutenção do estado atual das coisas: de reprodução, de perpetuação, de criação de castas estatuídas a partir de uma lógica que cinde, estimulando os *melhores dotados* à competição, à superação, à discriminação; discriminação esta, muitas das vezes, reforçada por profecias autorrealizadoras[179] quase que naturalizadas no ambiente escolar. Procedimentos consubstanciados acabam por ratificar e reforçar a lógica de segregação; as rotinas diárias estão a compor o horizonte que se vislumbra no cotidiano mais imediato. Conselhos escolares, diagnósticos psicologizados, fichas escolares estão no elenco do cenário de institucionalização dessas práticas. Busca-se atribuir uma certa lógica ao processo como um todo à conta de *investir* com maior afinco em um projeto que efetivamente traga os *resultados* que comprovarão a eficácia do *sistema* como um todo; oficializa-se uma espécie de salvo-conduto de isenção às responsabilidades. A inteligência é assim assumida como um privilégio de poucos, aos quais se incentiva e se estimula por intermédio de modelos cada vez mais complexos e inventivos na instância última da reprodução ressignificada. Não parece haver espaço para considerar a diversidade de ritmos, a diferença na interpretação de conteúdos, a distinção das significações atribuídas àquilo que é sabido; outras leituras; outros pensares; outros saberes...

Com o objetivo de delinearmos a distinção que fazemos entre inteligência e pensamento, recorreremos a alguns pensadores que têm se debruçado de maneira mais efetiva sobre estas concepções. Rocha (2013, p. 41), a partir de influências diversas, defende uma correlação entre inteligência e faculdade, cuja inspiração parece advir de um influxo das discussões kantianas ainda do século XVIII, para quem o significado de faculdade estaria profundamente associado à potencialidade de um sujeito em conhecer.

> As faculdades seriam de uso voluntário, ou seja, dependem de nossa vontade fazê-las funcionar e se constituem na memória, na imaginação, na percepção, na sensibilidade e na inteligência. Nessa perspectiva, evidencia Ulpiano (1993) que, sendo o homem dotado de faculdades, ele pode conhecer o mundo que é exterior a ele. 'Então, o homem se torna um sujeito de conhecimento e o mundo um objeto a ser conhecido. Nasce a famosa e tradicional relação sujeito/objeto'. (ROCHA, 2013, p. 41, grifos do autor).

[179] Profecia autorrealizadora, segundo Britto e Lomonaco (1983, p. 60), é a forma como a "expectativa de uma pessoa a respeito do comportamento de outra pode contribuir para que esta última se comporte exatamente de acordo com o que se espera dela".

Neste sentido a questão sujeito/objeto tem sido um tema clássico do campo pedagógico instituindo perspectivas as mais incongruentes nos cursos de formação dos futuros profissionais da educação formal. Cumpre-nos lembrar que sujeito e objeto são absolutamente interdependentes não existindo a rigor, qualquer um deles sem que o outro se apresente. O sujeito que a rigor não age sobre o objeto não se manifesta; o objeto que não transforma o sujeito não se concretiza.Pouco se tem debatido a interação entre ambos constituindo-se em uma aparente polaridade de complexa compreensão.

> **Piaget** vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Vai mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de cvilização, não consegue **ensinar** a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o **sujeito** humano é um projeto a ser construído; o **objeto** é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não tem existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se **constroem**. Como? (BECKER, 1992, p. 8)

Em função dos apontamentos de Becker assumiremos que o sujeito e o objeto de conhecimento são interdependentes constituindo-se uma espécie de unidade do processo de construção do conhecimento e portanto, dos saberes próprios a cada subjetividade. A inteligência tem neste espectro uma função específica de organizar os influxos que acorrem de fontes as mais diversas, buscando dar uma ordem minimamente lógica ao que percebemos e significamos. Retomando os argumentos de Rocha:

> [...] nos constituímos como humanos através de uma estrutura, de uma determinada forma que é a psicológica. Cabe à inteligência nessa estrutura a responsabilidade de organizar nossa existência, pela compreensão das significações instituídas, sendo útil na resolução de problemas, trabalhando para nossos interesses. (ROCHA, 2013, p. 41).

Neste sentido, a inteligência seria uma instância abstrata e espontânea, regulando, a partir de estruturas lógicas, as significações e as representações que venham a favorecer as múltiplas interações de cada um(a) de nós legitimando nossas próprias interpretações. “As verdades lógicas, perfeitas, afastam o que é falso, o mal, constituindo-se em aparato rigoroso, para todas as ciências”. Em assim sendo a inteligência estará a serviço sempre da criação de métodos com o objetivo de validar uma ordem lógica que preserve a credibilidade para o sujeito humano (ROCHA, 2013, p. 41). Se a inteligência é de uso facultativo com finalidades específicas, qual seria o espectro do pensamento? Ainda Rocha, pautada por algumas das mesmas influências, alude a Platão a menção a uma possível definição daquilo que viria a ser o pensamento, delimitando-o como uma faculdade diferenciada das demais, uma vez que o seu

funcionamento o distinguiria das outras instâncias mentais; segundo esta orientação, o pensamento só está ativo quando outras forças o colocam em atividade, não sendo, portanto, primordialmente espontâneo.

> São as contradições, são os acontecimentos que carregam o que é e não é ao mesmo tempo que geram o pensamento. Assim, é o pensamento que constrói um saber, uma vez que ele vai além da leitura do mundo, da representação mental do que está posto. A questão da tese platônica, afirma Ulpiano, é que 'o pensamento é forçado a pensar pela contradição, mas o que ele busca é a identidade... Ele não é como as outras faculdades. Ele é forçado a pensar e, quando ele pensa, o que ele busca são as essências.' O pensamento, então, seria a faculdade das essências. (ROCHA, 2013, p. 41-42, grifos do autor).

Há, portanto, inerente ao pensamento, uma seleção que delimita o que é e o que náo é, aquilo que pareça ser daquilo que definitivamente pareça não ser, em cada fenômeno que nos *afecte*, que nos motive, que mobilize nosso psiquismo a ir a seu encontro, de tal forma que:

> [...] a função do pensamento seria produzir, gerar, ser a gênese de outros mundos e não a reprodução daquilo que a estrutura psicológica busca porque a nossa estrutura psicológica, ela se organiza dentro de um campo social, buscando reconhecimento e compreensão das significações do mundo. (DELEUZE, 1987 apud ROCHA, 2013, p. 42).

Os modelos conhecidos de educação formal e de sua mais legítima representante, a instituição escola, têm efetivamente pautado suas prescrições, disposições e determinações no aperfeiçoamento da inteligência, muitas das vezes, inibindo o próprio ato do pensar. Historicamente, incluindo-se parcela significativa das gerações atuais, fomos formados para o emprego de nossa inteligência em busca da superação de nossos próprios limites, da disputa, da competição, da conquista do espaço e de espaço. Como bem alertavam Sastre e Moreno (2002, p. xxiii), "nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas de nosso convívio" e quiçá, que a nós mesmos; poucos tem sido a atenção e o investimento dedicados ao ato genuinamente humano de pensar. A reprodução tão presente em nosso meio a quem interessaria?

Nossa hipótese é de que, para além dos inegáveis interesses específicos de algumas castas em manter os seus domínios, há um total desconhecimento de nossa parte a respeito da potencialidade do ato do pensar. Aprendemos a exercitar a inteligência; pouca mobilização foi efetivamente dedicada ao ato de pensar, incluindo-se aqui a ressalva de que a reflexão seja, a nosso ver, intrínseca à instância própria do

pensar. O pensar é absolutamente revolucionário... E é neste sentido que mais uma vez recorremos às considerações de Rocha (2103, p. 42), ao ratificar sua proposição de que o pensamento[180] seja uma força com vigor suficiente: "[...] para dar expansão ao que está atravessado em nós como potência de criação. Pensamento neste sentido, é a experiência do próprio ato de pensar, é o mergulho no vazio do tempo, arrancando do caos as forças, os *afectos*, as sensações que o fazem funcionar".

Somos, pois, por um lado impelidos pela inteligência a buscar pela regularidade, a constituir modelos lógicos que representem o mundo da melhor maneira possível, que sejam úteis à resolução de muitos dos nossos problemas cotidianos e que por sua essência reproduzem aquilo que já está posto por intermédio da interpretação do mundo conhecido em modelos que se apliquem e se repliquem; somos mobilizados, por outro lado, pela potência de nosso pensamento a buscar outros horizontes, criar possibilidades, buscar *novos mundos*... O pensamento que abre espaço aos *afectos*. Na conjunção da razão e da *afectividade*, o pensamento é o mediador...

CONCLUSÕES:

> A meu juízo, são duas as considerações a fazer. Primeiro: a educação é um procedimento que deve acontecer necessariamente no processo de humanização. Ao contrário de outros seres do mundo animal, o ser humano não possui uma programação biológica que lhe forneça uma identidade. A identidade enquanto humano e enquanto indivíduo é forjada obrigatoriamente na relação com outros humanos. O que torna um ser humano *humano* é a relação que ele mantém com outros humanos. Só na relação com outros humanos é que o *bicho humano* se humaniza. Tal processo é obrigatório, necessário, imperativo. Se não for assim, não pode ser de outra maneira. (SOUZA, 2006, p. 236).

Educação como projeto no processo de humanização das subjetividades implica em considerar as instâncias singulares em que se constrói sua humanidade. É, portanto, responsabilidade, impositivo àqueles que comungam da certeza de um compromisso coletivo frente às futuras gerações. Arendt (1972, p. 247), mais uma vez, recomenda-nos: "A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos" – indicando a amplitude de nosso *contrato coletivo* – "e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as

[180] Ainda que a autora faça esta associação ao campo da estética como consequência de uma libertação do sujeito frente o seu aparato psicológico no momento mesmo da observação de uma obra de arte, adotaremos a mesma analogia ao ato libertador de pensar e refletir sobre questões que a nós nos afetem, entre as quais se destacam em nosso recorte os afetos e os sentimentos que mobilizem as forças de nossa individualidade.

em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum" (ARENDT, 1972, p. 248).

Tais afirmações nos demonstram que o ato educativo é, acima de tudo, um compromisso ético.

> Segundo: se antes de mais nada, a educação é um dever ser - um imperativo - para os humanos, então, como quer que ela aconteça, ela deve responder ao dever moral de ser um processo de socialização ou humanização que parta do princípio - também imperativo - de que todos os seres humanos são absolutamente valiosos e fins incondicionáveis. Como processo de humanização, a educação não possui nenhum equivalente e muito menos preço, tão somente porque é o humano um ser absolutamente valioso. O que não possui preço ou equivalente reclama imperiosamente dignidade. Dignidade é sempre respeitável e nunca intercambiável. A partir desta perspectiva, a educação é um imperativo de humanização, quiçá um dos mais elevados processos de conquista da dignidade pelos seres humanos. (SOUZA, 2006, p. 236).

Fazemos nossas as palavras de Rocha (2013, p. 43), quando a autora nos questiona: "Como ir além da escola que temos, uma escola prescritiva, que valoriza prioritariamente o modelo, a generalidade, a produção de testemunhas por exemplo?" Não nos é necessário formar testemunhas ou discípulos antes seres pensantes *encharcados de humanidade*[181] que estejam dispostos a construir coletividades.

Retomando os objetivos específicos do presente estudo, mais precisamente, a interseção entre ética e educação, salientamos que incentivar uma individualidade ao livre pensar é um direito inalienável inerente à formação das futuras gerações, de modo que contribuirá significativamente para a potencialização de suas aptidões e virtudes em benefício próprio e da humanidade. Cabe no entanto a ressalva de que as evidências da diversidade tanto dos sujeitos entre si quanto destes frente ao meio no qual estão inseridos são questões a serem contempladas e enfrentadas por todos e para todos sem exceção exigindo-se das instâncias às quais cabe a humanização das condições de vida de cada sujeito as providências cabíveis com urgência e premência.

> [...] assim como **Marx** derrubou a ideia de uma sociedade constituída por estratos, ricos e pobres, que existem desde toda a eternidade, e criou a ideia de uma sociedade que se produz e reproduz, estabelecendo um sistema de produção que a perpetua, **Piaget** derruba a ideia de um universo de conhecimento dado, seja na bagagem hereditária (apriorismo), seja no meio (empirismo) físico ou social. Criou a ideia de **conhecimento-construção**, expressando, nessa área específica, o movimento. Essa construção depende, portanto das condições do sujeito [...] e das condições do meio [...]. (BECKER, 1992, p. 8, grifos do autor).

[181] Referência livre à extensa obra de Paulo Freire

A educação é, portanto, a nosso ver, o território genuinamente humano de compartilhamento de experiências que tem como celeiro a interação entre gerações, buscando o que há de mais humano em nós, desde a nossa herança cultural até o compartilhamento de nossos valores mais genúinos a demostrar o percurso humano-histórico de construção edificado ao longo dos séculos, evidenciando a honra e a glória do humano que há em cada um de nós em busca de nossa superação e de nossa transformação, arriscando-nos por caminhos que não nos foram ensinados...

O ato de pensar constitui uma das ferramentas mais vigorosas, se não a única, de construção do *si mesmo* e, portanto, de nossa própria identidade. Só o pensar genuíno nos leva à reflexão; a reflexão, por sua vez, é o baluarte que legitima princípios, preceitos e valores louváveis sob a égide dos quais se constitui uma personalidade ética; tomar consciência destes potenciais genuinamente humanos, aprender a lidar com eles nos empodera como subjetividades. Poderá haver propósito maior à Educação?

REFERÊNCIAS:

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, v.21, n.83, p 7-15, abr./jun. 1992.

BRITTO, V. M. V. de; LOMONACO, J. F. B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931983000100005.

JANINE, R. O afeto autoritário.UEL: **Revista de Ciências Sociais**, v. 36, n.1/2, p. 5-17, 2005.

KHOURY, Y. A. Uma abordagem histórica. In: MARTINELLI, M. L.; ON, M. L. R.; MUCHAIL, S. T (Orgs.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber.** (2a. ed.) São Paulo: Cortez, 1998, p. 132 -138.

ROCHA, M. L. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: CASAPSI Livraria e Editora Ltda., 2013. p. 37-48.

SASTRE, G. V.; MORENO MARIMÓN, M. **Conhecimento e Mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2000.

SOUZA, M. G. A. **Tolerar é pouco?** Por uma Filosofia da Educação a partir do conceito da tolerância. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. PUC Rio, 2006.

BRINQUEDOTECA E ESPAÇOS CRIADOS PARA BRINCAR COMO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO PARA LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Tatiana de Castro OLIVIERA[182]

Resumo: A finalidade deste artigo é apresentar um recorte das ações desenvolvidas no projeto "Brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA como Laboratório Lúdico-Pedagógico de Formação e Pesquisa: um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior" com foco em integrar e gerar ações coletivas entre o Ensino Superior e a Educação Básica, ao estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica; possibilitar ações/atividades teórico-metodológicas de formação e pesquisa que privilegiassem os cenários lúdicos como possíveis cenários pedagógicos. Objetivou-se possibilitar experimentação de vivências e experiências envolvendo brinquedos e brincadeiras sustentadas nas diferentes linguagens artísticas, com crianças da educação infantil; bem como oportunizar aos discentes dos Cursos de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, Música, Dança e Teatro da UFPA estudos e pesquisas sobre as diferentes linguagens artísticas nas formulações pedagógicas para as crianças menores de 6 anos, com vistas a contribuir para a sua formação acadêmica; oferecer espaço laboratorial de experimentação pedagógica de ensino, pesquisa e extensão para os participantes do projeto; produzir, validar, catalogar e disponibilizar jogos e brinquedos variados como recursos pedagógicos necessários para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas e proporcionar às crianças da educação infantil da EAUFPA vivências lúdico-pedagógicas no espaço da brinquedoteca e nos espaços criados para desenvolver as diferentes linguagens artísticas. Abordar as linguagens artísticas como recurso nas brincadeiras na educação infantil colaborou na produção de conhecimentos sobre as linguagens artísticas do teatro e da música, trazendo para dentro do currículo e prática pedagógica uma interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão e incorporadas nas vivências de práticas educativas sob dimensão lúdica e estética. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de conhecer as realidades das crianças e compreender como elas se relacionam com as diferentes linguagens artísticas, para assim construir práticas pedagógicas significativas a fim de comporem seu acervo cultural, social e humano.

Palavras-Chaves: Educação Infantil. Linguagens Artísticas. Prática Pedagógica.

Abrindo as cortinas

O espetáculo da brincadeira é o fio condutor desse trabalho. Há uma essência brincante que só quem brinca consegue enxergá-la ou para quem possui uma lente aumentada e sensível o suficiente para adentrar no mundo daqueles que brincam.

[182] Mestre em Educação, EAUFPA, Belém, Pará. E-mail: tatiana@ufpa.br

Nesse sentido o convite está lançado para ver com os olhos, escutar com os ouvidos, sentir com o tato, cheirar com o nariz e comer com a boca, isto é, ampliar seus sentidos para aprender a experenciar a brincadeira, pois como qualquer outra atividade social, e concordando com Brougère (1998), brincar necessita de aprendizagem.

O presente artigo visa contribuir academicamente no processo de constituição de estudos acerca do brincar na educação infantil em espaços organizados para brincar por meio das diferentes linguagens artísticas atrelados ao desenvolvimento e aprendizado de todos os envolvidos, além de ser um recurso ímpar no currículo e na prática pedagógica da educação infantil e como laboratório de estudos e pesquisas para os discentes dos cursos de graduação da UFPA.

Nesta perspectiva, o projeto original[183] teve como objetivo principal integrar e gerar ações coletivas entre o Ensino Superior e a Educação Básica, estabelecendo uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica, com ações/atividades teórico-metodológicas de formação e pesquisa que privilegiem os cenários lúdicos como possíveis cenários pedagógicos.

O presente recorte do referido projeto foca a experimentação de vivências e experiências envolvendo brinquedos e brincadeiras sustentadas nas diferentes linguagens artísticas, com crianças da educação infantil, com objetivo de oportunizar aos discentes dos Cursos de Graduação[184] estudos e pesquisas sobre as diferentes linguagens artísticas nas formulações pedagógicas para as crianças menores de 6 anos, com vistas a contribuir para a sua formação acadêmica; oferecer espaço laboratorial de experimentação pedagógica de ensino, pesquisa e extensão para os participantes do projeto; produzir, validar, catalogar e disponibilizar jogos e brinquedos variados como recursos pedagógicos necessários para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas e proporcionar às crianças da educação infantil da EAUFPA vivências lúdico-pedagógicas no espaço da brinquedoteca e nos espaços criados para desenvolver as diferentes linguagens artísticas.

Teoricamente, alinhou-se essa prática aos estudos da corrente histórico-cultural (VIGOTSKI, 1933/2008; ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1988) para compreender o brincar como elemento cultural e atividade/necessidade da criança no processo de humanização, além de conceber que a cultura lúdica e artística das crianças são construídas e aprendidas a partir dos elementos dispostos a elas. Para a feitura desse

[183] O aprovado no PIBEX/2017.
[184] Discentes dos cursos de graduação vinculados ao ICED e ICA.

artigo, baseou-se na pesquisa qualitativa pautando-se na interpretação do mundo real, na qual os objetos de estudo são as pessoas e suas atividades. Coadunando com Chizzotti (2003), o título qualitativo dado às pesquisas dos fenômenos humanos vem encharcados de características específicas, nas quais se criam e atribuem significados as coisas e às pessoas nas interações sociais, podendo ser descrita e analisadas abstraídas de quantificações.

Ao longo dos anos a Educação Infantil vem ganhando espaço respeitoso no que diz respeito à produção de conhecimento acerca da criança, de modo particular, sobre seu processo de desenvolvimento e aprendizagem em ambientes coletivos e isso se deve às mudanças na legislação que trata da educação de crianças em idade inferior a seis anos de idade. Reforçando essa ideia, tem-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, a constituição da Educação Infantil como parte do sistema de ensino e como primeira etapa da Educação Básica, proporcionando avanços significativos para a educação da criança em ambientes coletivos.

Essas conquistas se constituíram em avanços e romperam com a visão assitencialista da educação infantil, pois possibilitaram à criança pequena educação e cuidado, agora, num espaço educativo coletivo, dentro do sistema escolar, que objetiva o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, lingüístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB/ Lei nº 9.394/96).

Nesse sentido, a Educação Infantil integra a educação escolar tendo claramente delineada a sua função educativa, caracterizada pela indissociabilidade entre a educação e o cuidado oferecido para a criança e, cuja ênfase do trabalho pedagógico está alicerçada nos modos diferentes que as crianças vivenciam o mundo, na sua forma singular de apropriação e produção de cultura, como se expressam, interagem e manifestam seus desejos e curiosidades.

Ressalta-se que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (DCNEI, 2010), a criança é sujeito histórico e dotado de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia e dessa forma produz cultura.

Ainda de acordo com o DCNEI, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre tudo que a cerca e partindo da visão integrada do educar e do cuidar de crianças é possível aliar um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos dos quais fazem parte o patrimônio cultural, artístico e tecnológico.

Concebe-se que a criança se utiliza de diversas linguagens para se expressar. Quando se diz que a criança tem "cem linguagens" o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação, a música, a brincadeira, o movimento como linguagens, que oferecem oportunidades para expressão, apropriação de conhecimentos e produção de cultura pela criança. (KISHIMOTO, 2010)

Dessa forma, as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, quer por meio de suas linguagens expressivas, quer pela apropriação de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico devem lhes possibilitar a ampliação de suas experiências e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, sejam elas afetiva, emocional, corporal, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, criativa, estética, expressiva, lingüística, garantindo a indivisibilidade dessas dimensões.

Diante essas perspectivas é que se organizou uma busca de inserção de materiais, jogos e brinquedos para o trabalho com as diferentes linguagens na brinquedoteca e em espaços criados para brincar na EAUFPA, uma vez que são as crianças os verdadeiros sujeitos que conduzem as práticas pedagógicas e fazem pensar aqueles que se propõem a implementar propostas pedagógicas qualificadas e inovadoras na escola.

Ao longo dos anos, desde a implementação do espaço da brinquedoteca como sala ambiente[185] na educação infantil da EAUFPA, vários projetos foram aprovados sob diferentes propostas no intuito de investigar a criança no processo do brincar, isto é, direcionados para a experimentação de práticas educativas pautadas pela brincadeira como espaço privilegiado de ampliação das relações sociais e culturais da criança, além de travar o diálogo com os processos de formação e auto-formação da equipe envolvida.

Ressalta-se ainda que a brinquedoteca da EAUFPA tem se configurado também como um espaço de formação e pesquisa para estudantes do Ensino Superior, ao oportunizar a inserção destes discentes nas atividades de ensino por meio da realização de estágio curricular, bem como na produção de trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos e relatórios discutindo o uso de brinquedos e brincadeiras na educação.

É importante salientar que o fazer e a prática pedagógica nos constitui profissionais, nos faz professores, desse modo, precisamos ter a clareza que antes de ser

[185] Termo utilizado para as salas ou áreas de conhecimento que trabalham as diferentes linguagens. Na EAUFPA hão as seguintes salas ambientes: Brinquedoteca, Música, Artes Visuais e Educação Física.

professor ou pessoas institucionais (profissionais), somos pessoas sociais. Assim, as práticas determinam e são determinadas por elementos sociais (trajetória de vida) e institucionais (escolas e espaços de formação). Nesse movimento as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas só podem ser compreendidas numa interface com o processo de tornar-se professor" (NOVOA, 1992).

Compreende-se que a esse processo formativo de tornar-se professor é processual, portanto, estruturada por múltiplos determinantes, que tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios, das condições físicas existentes, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Por isso a importância de um espaço formativo onde se prevê ações, análises, reflexões e diálogos pela via da interlocução entre o trabalho docente na educação infantil e os saberes das diferentes linguagens artísticas permeados pela dimensão lúdica e estética. É pertinente inferir que essas ações imprimem maior qualidade nas práticas pedagógicas contribuindo para a formação dos discentes envolvidos no projeto, além de contribuir para experimentação de práticas educativas de cunho lúdico e pedagógico alicerçadas nas diferentes linguagens artísticas, bem como nas interações e brincadeiras como eixo estruturante do trabalho docente.

Entreato

As ações do projeto "Brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA como Laboratório Lúdico-Pedagógico de Formação e Pesquisa: um diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior" aprovado no PIBEX-2017 tiveram início em março com a seleção de bolsistas e efetivamente em maio de 2017 juntamente com o ano letivo e ocorrerão até o mês de fevereiro de 2018.

A brinquedoteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - EAUFPA é um ambiente estruturado e organizado para que a experimentação de práticas educativas sejam pautadas pela brincadeira como espaço privilegiado de ampliação das relações sociais e culturais da criança, além de constitui-se como espaço de estudo, formação e pesquisa para discentes dos Cursos de Graduação da UFPA.

As situações lúdicas e artísticas ocorreram no espaço da brinquedoteca de forma sistemática, com frequência de uma vez por semana envolvendo 70 crianças da educação infantil divididas em 3 turmas do Pré I e 3 turmas do Pré II, além da equipe do projeto composta por professores da educação infantil e alunos bolsistas da Universidade Federal do Pará.

Este espaço está estruturado tematicamente, onde cada área segue uma lógica de arrumação própria do seu contexto, tais como: a cozinha; a feira; o escritório; o salão de beleza; as fantasias; a casa de teatro (ou casa amarela); jogos e brinquedos diversos e mais recentemente um espaço para leitura. Tal organização, segundo Mochiutti (2015), é pensada com a preocupação de tornar possível que a brinquedoteca ofereça um espaço flexível, relacional e instigador, necessário para a compreensão da função do espaço no apoio às expressões e às manifestações das crianças, potencializando as dimensões imaginária, lúdica, artística, afetiva e cognitiva delas.

O ambiente organizado, o planejamento estruturado e diálogos frequentes com as crianças favorecem aos professores e bolsistas um caminho na prática pedagógica com mais chances de sucesso para as próprias crianças, pois

> São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses. (KISHIMOTO, 2010, p. 5)

Para garantir o processo de estudos e pesquisas a equipe realizava, semanalmente, ciclos de diálogos e planejamentos das sequências didáticas e como forma de sempre analisar e verificar os apelos e pedidos das próprias crianças recorreu-se a registros fotográficos e filmísticos, escritas a partir de observações realizadas da prática, além de reuniões para levantar e discutir demandas a serem trabalhadas, valorizando os diferentes pontos de vistas de professoras e bolsistas para enriquecer a percepção acerca das vivências e atuações.

É válido ressaltar que as atividades foram organizadas com a apresentação de brinquedos e brincadeiras, por meio das linguagens artísticas, especialmente aquelas oriundas do teatro e música. As ações realizadas seguiam uma lógica de atendimento em espaço estruturado – a brinquedoteca, mas também em outros espaços abertos como a área externa travando um diálogo a partir das possibilidades de organizar adequadamente espaços culturais para brincar e experimentação das diferentes linguagens artísticas.

Estudo das cenas

Diante do exposto, destacaremos as propostas de vivências e brincadeiras baseadas em linguagens artísticas que fizeram parte das ações do projeto até o presente momento. Tais propostas foram construídas a partir das observações travadas durante os próprios atendimentos na brinquedoteca ou a partir das observações no momento do parque quando as crianças estão em brincadeiras livres.

As sequências didáticas, até o presente momento, chegam a um total de 11, com temáticas variadas, trataremos abaixo de 8 atividades propostas, uma vez que estas abordaram mais diretamente as linguagens do teatro e da música.

As atividades sempre eram apresentadas na roda de conversa que recebe duas denominações em momentos diferentes, sejam: *acolhimento* quando no momento inicial de atendimento e *finalização* quando era chegada a hora de término do atendimento. Nesses dois momentos as propostas artísticas e estéticas apareciam, sendo que cada proposta era apresentada sob a mesma perspectiva à todas as turmas, contudo, por se tratar de crianças pequenas dotadas de cargas culturais e formas diferenciadas de brincar e estar no mundo suas vivências, curiosidades e reflexões era diferentes umas das outras, afinal todos somos dotados de uma cultura própria.

Semana de boas vindas: utilizou-se como recurso uma marionete cujo nome é Miro, um boneco de origem cabocla com vestes coloridas lembrado as vestimentas do carimbó. A marionete se apresentou ao grupo e também pedia para que cada criança se apresentasse, além de solicitar por vezes que as próprias crianças o manipulassem, dessa forma as crianças tinham o contato com esse elemento artístico. Objetivou-se com essa temática acolher os alunos veteranos e novatos; relembrar/expor as regras e combinados do espaço da brinquedoteca; proporcionar ambiente lúdico.

Gênero Fantoches: utilizou-se como recurso um conjunto de fantoches cujos objetivos envolveram apresentar o Teatro de Animação a partir do gênero fantoche; proporcionar a liberdade de criação da criança como manipulador criador; observar as situações de brincadeira das crianças. A dinâmica se deu da seguinte forma - casa amarela serviu como espaço de apresentação com cortinas representando um palco de teatro e cada um dos bonecos foram apresentados à medida que se estabelecia uma livre criação por meio do manipulador criador, ora a criança, ora o adulto manipulavam o boneco ao mesmo tempo em que criavam a história.

Visita da Doutora Brinquedos: realizou-se uma pesquisa sobre essa personagem e organizou-se as indumentárias da mesma com objetivos de incentivar a importância do carinho e cuidado com o brinquedo; orientar sobre regras e combinados de uma

brinquedoteca. A personagem ganhou corpo quando uma das bolsistas se fantasiou e adentrou na brinquedoteca com seus objetos mágicos que a fazem "conserta" e "falar" com os brinquedos. Essa visita surtiu efeitos de grandes proporções, uma vez que seus ensinamentos desdobraram-se em outras sequências didáticas.

Como Eu, Tu e Nós cuidamos do meio ambiente?: trabalhou-se temáticas ambientais como os tipos de cuidado com o lixo e coleta seletiva, utilizou-se como recursos uma piscina de plástico para representar um rio poluído; caixinhas de sucos; garrafinhas de plástico; casca de orgânicos; sacolas plásticas. As crianças adentravam na brinquedotaca e se deparavam com um rio poluído e eram questionadas acerca de como resolver tal situação, sendo que por detrás do rio haviam coletores de lixo de acordo com as cores da coleta seletiva. Com o espaço organizado, as crianças foram convidadas a resgatarem o lixo e colocá-lo nas respectivas lixeiras. Os objetivos foram: oportunizar diálogo acerca do meio em que vivemos; conhecer sobre coleta seletiva; reconhecer o que não é saudável para o ambiente; observar as situações de brincadeira das crianças.

Meu brinquedo? Eu que fiz!: na roda de acolhimento foram apresentados alguns materiais em sua forma original onde as crianças foram instigadas imaginar o que os objetos poderiam "virar". Após as hipóteses, brinquedos confeccionados com materiais reutilizáveis como rolos de papel higiênico; caixas de leite, Nescau ou sucos; garrafas pet, foram apresentados e manipulados pelas crianças. Realizou-se o convite às crianças de aprenderem a confeccionar tais brinquedos em um dia no momento do parque, tal proposta foi absorvida positivamente pelas crianças, pois no dia combinado, as crianças vivenciaram e experimentaram substancialmente a manipulação de objetos reutilizáveis transformando-os em brinquedos. Objetivou-se oportunizar diálogo acerca do que podemos fazer com alguns tipos de lixo; reconhecer a coleta seletiva como processo saudável ao meio ambiente; instigar a confecção dos próprios brinquedos; apresentar possíveis brinquedos a partir de material reciclável; observar as situações de brincadeira das crianças.

Festa, dança e fantasia: tudo se cria e se reutiliza com um pouco de magia: a Casa Amarela foi enfeitada com artefatos juninos simulando uma festa. As indumentárias das seguintes festas da quadra junina foram apresentadas: Quadrilha Junina, Pássaro Junino e Boi Bumbá, as principais festividades de nossa região Norte. À medida que as indumentárias eram apresentadas curiosávamos e perguntávamos sobre o que as crianças sabiam da festividade junina, bem como as crianças eram convidadas a se fantasiar com as roupas. Objetivou-se apresentar as indumentárias presentes na cultura;

oportunizar diálogo acerca do que é a quadra junina (origem, tradição, festa e indumentárias); apresentar as indumentárias confeccionadas com material reutilizado.

Brincando com o Folclore Paraense: cultura, artesanato, literatura, música, dança e brinquedos: esta temática foi subdividida e teve como objetivo proporcionar diálogo com a cultura paraense assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio do folclore. Seguem os subtemas:

- Naiá, a índia encantada pela Lua e os direitos e deveres na escola: os objetivos foram oportunizar diálogo acerca da lenda da Vitória Régia; instigar os conhecimentos prévios das crianças acerca das temáticas: folclore e direitos e deveres da criança; observar as situações de brincadeira das crianças. Utilizou-se como recurso a construção da personagem "em carne e osso"[186] que dentro do espaço da brinquedoteca encenou sua própria estória e expôs o conto que deu origem a sua Lenda da Vitória Régia.
- Vitória Regia em "carne e osso" apresenta sua família de lendas e convida Iara para uma visita: objetivou-se oportunizar diálogo acerca das lendas e danças da cultura paraense; observar as situações de brincadeira das crianças. A proposta foi trazer Naiá/Vitória Régia para apresentar algumas Lendas simbolizadas por meio de bonecos até o momento em que ao mostrar a Iara, a mesma adentra a brinquedoteca em "carne e osso" e dialoga com as crianças. Ao final Iara expôs um mix de músicas com os ritmos das danças folclóricas Paraenses.

As propostas elencadas acima tiveram como eixo as linguagens artísticas, especialmente as que envolvem o teatro e a música.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a arte engloba quatro modalidades: artes visuais (fotografia, cinema, artes plásticas, artes gráficas), música, dança e teatro. É pertinente lembrar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no artigo 26º, parágrafo 2º, o teatro ganhou novas dimensões no interior da escola, pois esse documento assegura que o ensino da arte faça parte do currículo obrigatório "nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos", muito embora no caput do artigo haja uma contradição ao se referir somente a currículos do ensino fundamental e médio, excluindo a educação infantil como nível de ensino.

[186] Essa terminologia apareceu nas vozes das crianças após o contato com uma vivência ocorrida no ano passado com a visita das Lendas na escola vinculada a um projeto aprovado no Programa de Apoio e Intervenções Metodológicas – PAPIM/2016.

Contudo em 2010, com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no item que trata das "Práticas Pedagógicas da Educação Infantil" acaba corroborando com a ideia do trabalho importante que é sobre as diferentes linguagens quando afirma que, a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão favorecem substancialmente às linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical e, mais adiante, confirma dizendo que este relacionamento e interação com as diversificadas manifestações envolvendo música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura propiciam o desenvolvimento e experimentação de suas tradições e manifestações culturais.

Ao mergulhar nas vivências lúdico-pedagógicas sob a ótica das linguagens artísticas, concorda-se com a ideia de que o desenvolvimento humano começa com a mobilização das funções inatas, naturais e mais primitivas do ser humano e a partir da influência e das condições externas sofrem transformações em sua estrutura e começam a modificar o processo natural em um processo cultural complexo que compõe novas formas de comportamento.

Desse modo, conceber que o processo de constituição cultural deve ser experimentado, alinha-se a uma abordagem histórico-cultural do ser humano onde as características humanas são aprendidas, ou seja,

> Concebendo a essência humana como externa à criança, a teoria histórico-cultural, a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica entendem o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança como resultado da apropriação ativa por parte da criança da cultura que a rodeia - os hábitos e costumes, os valores, a fala, a arte, o pensamento, a ciência, os objetos, os instrumentos e o conjunto das qualidades humanas como capacidades, habilidades e aptidões. Assim, uma vez que assume os processos de vida e educação vividos coletivamente desde o nascimento da criança como fonte de sua humanização, destaca, por um lado uma concepção de criança capaz de iniciar-se no processo de perceber objetos, pessoas e significados e atribuir sentido às experiências que vive desde que nasce.(MELLO, S. A. p. 7, 2009).

Salienta-se que nas atividades propostas foram utilizados diferentes abordagens do teatro e da música, tais como o Teatro de Animação ao utilizar como recursos marionetes e fantoches; a própria Arte Cênica ao utilizar o ator criador em forma de personagens. Cavalcante (2010) denomina Teatro de Animação uma linguagem do movimento, da ação e do gesto, linguagem cênica na qual o ator precisa perceber seus

movimentos em relação ao objeto animado, ao corpo do outro animador, e de todo o espaço cênico em que intervém.

Ressalta-se que à medida que as crianças, bolsistas e professores assumiam o papel de animador e que os espaços assumiam a característica animável, percebeu-se que tudo ao redor ganhou corpo do Teatro de Animação, que os brinquedos disponíveis na brinquedoteca ganharam vida. Desse modo, concorda-se com Cavalcante (p. 158, 2010) ao dizer que o conceito de animação se amplia, devido a forma animável não ter "necessariamente um corpo integrado, ganhando um caráter de transitoriedade e transformação na cena, produzindo um discurso mais lacônico. Os materiais ganham espaço na animação".

Ao abordar a Arte Cênica, valeu-se da propriedade dada de se representar algo, de contar uma estória vivida ou inventada misturando o real, o simbólico, o cultural e o humano. O cênico (LOPES, 2008) é uma forma de arte apresentada em um palco ou lugar destinado a espectadores. O palco é compreendido como qualquer local onde acontece uma representação, sendo assim, estas podem acontecer tanto em praças como em ruas. A arte Cênica abrange o estudo e a prática de toda forma de expressão que necessita de uma representação, e nesse caso utilizou-se a dramaturgia na criação de personagem, a maneira de ser outro. Vale dizer que ambos, o Teatro de Animação e o Jogo Dramático constituem a cena teatral.

A música é um conjunto de sons e silêncios harmônicos de modo agradável ao ouvido. A origem da palavra é grega e significava a "arte das musas" simbolizando a harmonia universal, envolvendo as artes da música, dança, teatro e poesia. A música como parte integrante da formação humana interage com o meio, sendo o homem o arquiteto e construtor de instrumentos variados, criou e exercitou diferentes cânticos, desenvolvendo com a linguagem musical uma relação cada vez mais rica e múltipla (CHIQUETO; ARALDI, 2009).

Segundo Brito citada por Chiqueto e Araldi (2009), a música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos remotos. É expressão e comunicação que se realiza por meio da apreciação e do fazer musical. Na música é também possível perceber, além das características da linguagem musical, "o caráter lúdico, ressaltando que a música é um jogo de relações entre som e silêncio; a existência de diferentes sistemas de composição musical; que o ruído pode ser, também, material musical e que a idéia musical é autônoma".

As contribuições da música foram aquelas em que os elementos musicais foram disponibilizados às crianças, isto é, ao convidar os participantes a cantar a música tema para iniciar ou finalizar a brincadeira no espaço da brinquedoteca, ao apresentar músicas e ritmos inerentes às sequências didáticas propostas ou simplesmente nos momentos livres de brincadeira em que as crianças solicitavam músicas para constituir os enredos de suas brincadeiras.

Passadão

Abordar as linguagens artísticas como recurso nas brincadeiras na educação infantil contribuiu na produção de conhecimentos sobre as diferentes formas de linguagens artísticas, especialmente àquelas envolvendo o teatro e a música, trazendo para dentro do currículo e prática pedagógica uma interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão de modo que os conhecimentos adquiridos pela investigação fossem incorporados e efetivamente vivenciados nas práticas educativas na dimensão lúdica e estética.

A brinquedoteca e os espaços criados culturalmente para brincar serviu como espaço laboratorial de experimentação pedagógica que contribuiu na produção e disponibilização de jogos, brinquedos, fantasias como recursos pedagógicos necessários para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas.

O projeto favoreceu ainda ao incentivo e o despertar da pesquisa e escrita, uma vez que instigou bolsistas do projeto a tecer escrituras para evento científico, além de criar uma rotina de observação e anotações no diário da brinqueoteca.

Desse modo, o presente recorte conseguiu imprimir maior qualidade no processo acadêmico, técnico e cidadão de todos os envolvidos no processo, sejam as crianças, os discentes, os professores, pois oportunizou ações/atividades teórico-metodológicas, por meio das ações formativas do projeto e nas experimentações pedagógicas. Além disso, o projeto oportunizou uma visão integrada do educar e do cuidar de crianças estruturada sob um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com as diferentes linguagens artísticas que fazem parte do patrimônio cultural e da sociedade.

Cortinas entreabertas

De modo algum se pretende tecer considerações finas acerca desse trabalho, mas sim tecer considerações por vir. Entende-se que a criança se constrói por meio de vastas experiências externas e que a criança se constitui a partir do acervo cultural que a ela são disponibilizados.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de conhecer as realidades dos alunos e compreender como eles se relacionam com as diferentes linguagens artísticas, atendo-se em quais situações estão expostas; sob que formas e por quais processos e procedimentos convivem e, com que objetivos e quais expectativas e interesses se quer imprimir, para que seja possível construir práticas pedagógicas significativas para assim passarem a compor o seu acervo cultural.

O projeto possibilitou a todos os envolvidos o exercício de aprender por meio da experimentação de sensações, criando maneiras de perceber a diversidade, as semelhanças e diferenças, o entendimento sobre o ser e o vir a ser, podendo compreender a si e ao outro, sujeitos deste mundo, agentes de transformação de nossa sociedade.

Para finalizar, justifica-se por meio da licença poética a elaboração dos títulos da constituição metodológica de um texto, no qual se tem a introdução, justificativa, metodologia, resultados e discussões e considerações finas. Nesse texto cada um desses elementos foi substituído por um termo[187] do teatro ou criado pela autora baseando-se nos termos originais, diante disso, reforça-se a ideia de que este projeto ampliou a sensibilidade, inclusive da autora, a enxergar com outros olhos, a ouvir aguçadamente os sons, a sentir o sabor do con*tato*.

Referências

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da faculdade de educação.** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em Outubro de 2016.

CAVALCANTE, C. M.H., Teatro de Animação: uma linguagem,uma metodologia de formação de atores. **Revista do Curso de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia** - OuvirOuVer: Uberlândia v. 6 n. 1 p. 154-166 jan.|jun. 2010.

CHIQUETO, M. R.; ARALDI, J. **Música na Educação Básica**: Uma experiência com sons alternativos. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008 e 2009. Disponível em < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf>. Acessado em: agosto/2017.

[187] Termos pesquisados e disponível em <http://www.desvendandoteatro.com/termos.htm>, acessado em agosto/2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, Portugal: Universidade de Minho, año/vol.16 p.221-236. 2003.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKY. L. LURIA, A. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p. 119-142.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In. I Seminário Nacional Curriculo em Movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte. Novembro de 2010.

LOPES, P. **Arte Cênica. O que é Artes Cênicas?** – Brasil Escola. 2008. Disponível em < http://www.brasilescola.com/artes/arte-cenica.htm >. Acessado em: agosto/2017

MELLO, S. A. **A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a**. Amazônida (UFAM), v. 2, p. 16-32, 2009.

MOCHIUTTI, S.; Bahia, C. C. S. **As construções de enredos e a produção de significados entre as crianças na brincadeira de faz de conta no espaço da brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- ISSN 2176-1396, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro, Revista GIS nº 11, 2008, p. 23-36, 1933/2008.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REGIANI, R. S. B.; SILVA, D. A. **Arte Cênica na Educação Infantil**. Disponível em <http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-na-educacao-infantil> Acessado em: agosto/2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CINEMA CLÁSSICO PARA UM PÚBLICO CONTEMPORÂNEO: O CINEMA COMO MÉTODO PARA ALUNOS DA REDE PÚBLICA.

Jonathas Adonias Xavier

Resumo: Mesmo com a expansão dos métodos didáticos, professores ainda encontram dificuldades com o uso de novas fontes, como na utilização do cinema em sala de aula, e a disponibilidade de recursos. Há ainda, diferentes reações e percepções do público, neste caso, alunos pertencentes à educação básica da rede pública urbana e rural. A aplicação da pesquisa teve por objetivo expor obras clássicas de Charlie Chaplin para alunos da rede pública de ensino, e através das experiências com o método midiático identificar a receptividade e aprendizagem dos alunos sobre questões sociais. Utilizando como método didático o cinema e a aplicação de questionários, meios alternativos de educar e identificar o desenvolvimento de crianças e adolescentes da rede pública de ensino e aperfeiçoar a atuação do professor em diferentes situações ambientes da educação básica. Assim, a pesquisa se adéqua no eixo temático: Saberes e Práticas pedagógicas, e no sub eixo: Práticas e metodologias participativas na formação de professores da educação básica. Pois, expõe como novos métodos podem abordar e despertar a atenção dos alunos para repensar conceitos da realidade de tempos anteriores até a atualidade. Os resultados adquiridos expressaram enorme receptividade dos alunos a uma corrente cinematográfica diferente das que estão habituados a presenciar no seu dia-a-dia. Para os alunos da educação do campo a situação foi além das expectativas, pois, mesmo com a escassez de recursos, acolheram de forma satisfatória uma corrente cinematográfica alternativa, com uma comoção coletiva por um personagem oprimido e engraçado que denunciava as injustiças sociais através do cinema mudo e de telas em preto e branco.

Palavras chaves: Cinema, Método, Educação do campo

A renovação historiográfica tem permitido a professores de historia que utilizassem de outras fontes na construção do conhecimento, assim como também ampliou as possibilidades de recursos didáticos. O cinema, por exemplo, é muito recente como fonte. Porém, sua utilização como fonte histórica e de ensino nem sempre tem sido feita de forma eficaz nas escolas.

Então, as exposições dos filmes clássicos de Charlie Chaplin para alunos da educação básica servem para melhor analisar os métodos em uma aplicação fílmica, as percepções dos jovens atuais sobre representações expostas em filmes e expor uma tendência cinematográfica pouco presenciada na atualidade, sendo uma tendência considerada arte da sétima arte.

Este trabalho pretende levar aos alunos uma metodologia dinâmica e atual para a produção do conhecimento escolar, sejam escolas da zona rural ou urbana. Assim,

além de identificar as representações, expor as dificuldades ou experiências práticas da educação básica sob a ótica dos métodos audiovisuais.

O projeto ou experiência em sala de aula: "Cinema clássico para um público contemporâneo" foi aplicado nas escolas, Escola Estadual Carmênia Matos Maia situada em um bairro afastado do centro da cidade de Porto Nacional, na Escola Família Agrícola (EFA) cerca de 5 km de Porto Nacional, na Escola Municipal Antônio Benedito Borges situada a cerca de 50 quilômetros de Porto Nacional e cerca de 40 da Capital Palmas, estando as duas últimas situadas na zona rural e pertencente às administrações públicas de Porto Nacional.

As exposições cinematográficas começaram a ser expostas em 2014 e nos anos seguintes de 2015. Nas exposições os alunos puderam contemplar obras clássicas, de Charlie Chaplin, sendo eles alunos do ensino fundamental, com uma faixa etária de 6 a 17 anos de idade.

O cinema é um grande avanço do registro das imagens, pois se deu a preservação das imagens em movimento, buscando assim retratar algum ato ou realidade histórica, como no caso das primeiras imagens em movimento, na qual, era filmada a saída dos operários das fábricas e trechos do cotidiano das pessoas, que depois acabou se expandindo para a fantasia e ficção (Merten, 2007).

Desde então o cinema tem adquirido espaço na sociedade e na história, pois, também retrata realidades históricas e possui todo um aparato ideológico e se consolidado "...a história como fonte de cinema e o cinema como fonte da história" (Kornis, 1992). Além de ser uma arte que se desenvolveu técnicas básicas empregadas na televisão e no cinema até os dias atuais, situação que também se aplica ao cinema clássico.

O filme é um criativo e dinâmico meio de comunicação[188] que tem se caracterizado como um objeto industrial, alvo de grandes investimentos, pois, causa um enorme impacto principalmente nas massas, levando em suas obras cinematográficas lutas históricas e ideologias. Há uma utilização do cinema como fonte histórica e relação com a História, tendo em vista que, o cinema traz informações complementares e refaz a idéia de uma época ou acontecimento (Morenttin, 2003).

[188] Criativo e dinâmico devido a sua acessibilidade, pois uma pessoa pode acompanhar um vídeo e qualquer lugar, enquanto espera um ônibus, ou na fila de uma casa lotérica, ainda mais com a invasão tecnológica da atualidade.

E, por ser um objeto cultural imbuído em nossa cultura contemporânea e idealizador de novas formas de ver o mundo, tem se proliferado em nossos costumes e hábitos, chegando a não somente expor, mas também induzir às afirmações de identidade e influenciar nas demais formas de desenvolvimentos da sociedade.

Nesse sentido, Eric Hobsbawn (apud ALMEIDA, s/p, 1992) ressalta o cinema como uma influência decisiva na maneira como as pessoas percebem e estruturam o mundo. O cinema tem-se infiltrado na transmissão cultural e se tornado um grande auxilio no processo de formação educacional, entretanto, e os documentos visuais são usados de maneira marginal, porém atualmente é um material didático muito utilizado em sala de aula, contudo, às vezes recebem pouca atenção metodológica, por parte até mesmo de professores ou agentes responsáveis por proporcionar a produção institucional do conhecimento (Almeida, 2003).

Sobre as dificuldades que professores têm de ensinar com os documentos visuais, também é discutível os diversos tipos de instrumentos em sala de aula, entre eles, o cinema. Na escolha de um filme, por exemplo: o primeiro passo é o professor conhecer as experiências dos alunos e identificar a experiência deles como expectadores (Bittencourt, 2004).

Através das experiências dos alunos é possível identificar as representações dos alunos quanto a um determinado tema. A partir de tal pressuposto que, através das exposições das atuações fílmicas de Charlie Chaplin, buscou-se analisar a percepção dos alunos sobre as primeiras comédias do cinema, e suas percepções sobre momentos e características históricas, assim como as percepções que circulam sobre o personagem mais famoso de Charles Chaplin, O Vagabundo, e também entender como o cinema pode ser utilizado como um material que pode ensinar, pois o filme altera ou expõe uma realidade (Kornis, 1992).

As imagens trazem uma mensagem e essas mensagens são construídas a partir das idéias. Assim, as fontes que devido seus usos para pesquisas também podem virar recurso didático. Sobre o uso de uma diversidade de fontes Marc Bloch em "Apologia da História: e o oficio do historiador" diz:

> "A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele". BLOCH (2001, p. 79).

O cinema é uma reflexão de seu tempo, assim como os documentos oficiais e demais recursos didáticos tradicionais.

> "Como tais, não deixam de retratar o espírito de uma época, permitindo-nos a compreensão de como os homens constroem a vida social, uma vez que estes expressam e deixam registrados para a posteridade práticas sociais, modos de pensar, valores, símbolos, sentimentos, comportamentos, tensões, expectativas, temores, próprios de uma determinada sociedade, como também é fonte de informações sobre determinadas mudanças. Isto nos permite considerar que o cinema pode se transformar numa importante fonte para que o homem conheça seu momento histórico, sua relação com outros homens, o como e o porquê os homens se educam, subsidiando a reconstrução histórica do objeto educação." (Carvalho, 2003)

Em sala de aula funciona como um meio alternativo de educar e levar o conhecimento aos alunos. Porém, as obras de Chaplin podem desenvolver um olhar crítico nos alunos, a vista que o próprio Chaplin era um exegeta e eterno contribuinte para do cinema, principalmente com um caráter ideológico diferenciado, e que exposto para um público jovem e contemporâneo pode ser visto como incomum para este tempo, porém faz um importante resgate histórico, com técnicas e comédias diferenciadas, pois na atualidade o uso de telas não coloridas e pouca utilização de falas não é algo muito comum.

Que, para os jovens da atualidade se torna uma novidade, porém se trata de uma exposição clássica, no entanto diferenciada para a atualidade, pois as obras de Charlie Chaplin possuem respeitável lugar entre os clássicos do cinema, porém pouco reproduzidas e lembradas pela juventude atual. A maioria do alunos das escolas em questão afirmaram não conhecer o ator e cineasta e seus filmes.

Devido que na atualidade é mantida uma massificação das produções cinematográficas industriais, pois são constantemente presentes e melhor disponíveis na TV, que promove de maneira assídua a indústria cultural, voltada para o lucro. Situação que acaba reduzindo e banalizando a circulação e produção de obras tidas como culturais ou críticas, capazes de despertar nos telespectadores uma consciência reflexiva.

Então acabamos nos remetendo a duvidas sobre a percepção dos adolescentes e crianças, sobre a influência dos filmes dentro de suas próprias manifestações sociais

e sua aceitação sobre o conteúdo cinematográfico quanto as suas realidades cotidianas.

E por fazer parte da educação dinâmica e atual de crianças e adolescentes da educação básica, nos remete a perguntas a respeito dessa absorção de conhecimento como: será se os jovens sabem do potencial do cinema? Como eles interpretam um filme? Qual a sua aceitação do conteúdo cinematográfico quanto as suas realidades cotidianas? E no que desrespeito ao cinema mudo, será se eles conhecem Charles Chaplin? Será se gostaram das comédias críticas de Charlie Chaplin?

E ao notar o potencial ideológico e sua influência em nossa sociedade e grande receptividade das pessoas, o cinema aumenta e amplia cada vez mais suas expectativas. Assim, podemos observar o quanto o cinema tem influência na vida das pessoas e principalmente dos alunos, que participam de maneira institucional do processo de desenvolvimento educacional.

Porém, na atual rede de ensino, ainda há muitos professores que se apegam quase que exclusivamente a métodos tradicionais e pouco dinâmicos, como o uso exclusivo de livros didáticos, e quando fazem uso de novas fontes, pouco possui domínio ou criatividade para despertar a curiosidade dos alunos. Pois, poucos conseguem realmente interligar a prática com a teoria, e às vezes até acabam esquecendo que a profissão do professor é um exercício prático que contribui diretamente na formação de alunos, tanto na escola, quanto para a sociedade.

Muitos professores se queixam da falta de interesse dos alunos, dos desvios de atenção devido às distrações que os cercam, e dos utensílios tecnológicos que acabam os distraindo e desviando suas atenções dos conteúdos elaborados. E se delimitando metodologicamente, deixando de fazer o uso de diversas técnicas, o que facilitaria o trabalho do educador, pois o ambiente de ensino exige técnicas diversificadas, e desdobramento do docente e do aluno através de conteúdos didáticos diversos, proporcionando maior dinamismo e formação de pensamento crítico.

No quesito cinema, por exemplo, o público atual se prende muito a obras comerciais, principalmente de origem norte americana, obras ricas em altos investimentos e grandiosos recursos tecnológicos, como são o caso dos efeitos especiais e elencos muito conhecidos, absorvendo assim uma ideologia pronta e pouca crítica, porém, existem vários meios e desdobramentos de se trazer a atenção

do aluno para obras mais críticas e imbuídas de conteúdos ideologicamente mais propícios para suas realidades.

Assim o projeto ocorreu, com o intuito de levar aos alunos uma corrente cinematográfica diferente das que estão habituados a verem no seu dia-a-dia. Como é o caso dos clássicos de Charlie Chaplin, um personagem histórico para o cinema, pois pôde produzir muitas críticas com muita criatividade ainda no cinema mudo.

Charles Spencer Chaplin nasceu em Londres em 1889, e inicialmente a sua carreira se deu como mímico, fazendo excursões para apresentar sua arte. Seu personagem mais famoso foi O Vagabundo Carlitos, oprimido e engraçado, este personagem denunciava as injustiças sociais. De forma inteligente e engraçada, este grande artista sabia como fazer rir e também chorar.

Produziu dirigiu parte de seus próprios roteiros e filmes. Crítico ferrenho da sociedade, ele não se cansava de denunciar os grandes problemas sociais, tais como a miséria e o desemprego. Ele ficou bastante conhecido pelos seus filmes: O Imigrante (1917), O Garoto (1921), Em Busca do Ouro (1925), O Circo (1928), Luzes da Cidade (1931), Tempos Modernos (1936), O Grande Ditador (1940), Luzes da Ribalta (1952), Um Rei em Nova Iorque (1957) e A Condessa de Hong Kong (1967).

Expondo realidades através da ficção, com temáticas voltadas para questões sociais, como o caso de Tempos Modernos que critica as visões e atitudes e posicionamentos da sociedade sobre situações, sobretudo a industrialização e condições de operários, criticando algumas situações e posicionamentos da sociedade que podem ser dubitáveis, e O Grande Ditador, que ironiza do nazismo.

Na década de 1930 seus filmes foram proibidos na Alemanha nazista, pois foram considerados subversivos e contrários a moral e aos bons costumes. Porém, era uma crítica à repressão, à ditadura nazista e ao sistema autoritário que vigorava na Alemanha no período. Mas seus filmes fizeram sucesso em vários países e traduzido para diversos idiomas.

Em 1977 Charles Chaplin faleceu, e se eternizou como um grande ícone do cinema, o mundo perdeu um dos grandes representantes da história do cinema.

Os filmes de Chaplin, além de serem grandes obras primas do cinema, também podem ser importantes para serem usados como recurso metodológico. Inclusive as exposições de suas obras na atualidade proporcionam um resgate histórico de obras de artes (produções culturais) abafadas por inovações cinematográficas na maioria

das vezes, de sentido e origem industrial, pois, as industriais são uma grande tendência na atualidade, alvos da industrialização e dinâmica comercial no cinema.

Os filmes de Charlie Chaplin sempre abordaram questões sociais relevantes para um posicionamento crítico, alguns são de curta duração, porém outros são longas metragens de grande duração de tempo, fator que poderia ser determinante na rejeição dos alunos, avista que não estão habituados a esse estilo cinematográfico. Então foram selecionados alguns trechos curtos de grandes obras como O Grande Ditador, O Garoto e Luzes da Cidade, vídeos com duração máxima de 5 minutos, que serviriam para iniciar a exposição, e que teria como filme principal O Vagabundo, e depois um debate sobre o que provavelmente poderiam ter entendido sobre o filme e seu contexto ideológico.

No entanto, a primeira exposição dos vídeos de Charlie Chaplin, ocorreu na Escola Estadual Carmênia Matos Maia no ano de 2014, distante do centro da cidade, um lugar por muitos, visto como perigoso e improdutivo educacionalmente.

Porém, a exposição cinematográfica demonstrou o contrario, pois as crianças se sentiam contentes ao ver um cinema diferente do que estavam habituadas a ver, sorriam e torciam pelas atuações do Vagabundo Carlitos, deram gargalhadas, deram sugestões, e houve até quem queria assistir mais, mostrando assim como as crianças do 2° ao 4° ano possuem uma imaginação fértil e sabem dar atenção a conteúdos também clássicos, desde que seja dada a oportunidade de apreciação para público.

Os alunos eram crianças que ainda não haviam acompanhado um cinema clássico, sorriam e se comoviam com as aventuras do Vagabundo, um morador de rua que consegue emprego, após salvar a mocinha de outros três moradores de rua que pretendiam assaltá-la. O Vagabundo se apaixona pela mocinha e depois também salva o pai dela de um assalto, e vai embora, após descobrir que a moça tinha um noivo.

Na Escola Municipal Antonio Benedito Borges no ano de 2014, na qual as experiências aconteceram enquanto docente, o mesmo filme foi exposto para alunos do 6° ao 9° ano, alunos de um quadro educacional ainda mais desfavorecido administrativamente, pois eram alunos contemplados pela educação do campo.

Sendo a maioria, praticantes de agricultura familiar, e moradores do Reassentamento São Francisco de Assis [189], e comunidades tradicionais vizinhas.

Uma escola com várias dificuldades básicas como falta de livro didático, utensílios tecnológicos e até mesmo merenda escolar, o fator mais agravante foi a exclusão da segunda fase do ensino fundamental no mesmo ano. Mesmo com um sistema multi-seriado, não havia alunos suficientes para manter as séries da segunda fase da educação básica em funcionamento no ano de 2015.

Mesmo sendo poucos os alunos, cerca de 20, a exposição foi gratificante, foi exposto durante as aulas de artes, e em diálogo com os alunos, apenas um afirmou conhecer as atuações de Charlie Chaplin. Mesmo assim eles vibraram e sorriram e se mostraram contentes com a "novidade fílmica".

Sylvio Froer Abreu explica através de uma citação que o cinema pode funcionar como auxilio didático e "O cinema deve ser um constante auxiliar do trabalho do professor" (apud Carvalho, 2003). Pois, é uma fonte bem acessível, e o cinema é a transmissão através de uma linguagem áudio-imagética[190], é a imagem em movimento, é inteligente e dinâmica, pois o cinema é uma bela forma de expor as várias formas de representações na sociedade.

Dessa forma acaba oferecendo mais opções didático-metodologicas ao professor, que ao usar a fonte deve ter alguns cuidados, para que sua utilização não se limite apenas a uma ilustração ou mera distração para o preenchimento de ociosas aulas. Situação que não deve ocorrer, devido se tratar de um resgate de reproduções históricas para o cinema, que expõem técnicas e elaborações cinematográficas úteis para a sala de aula.

Na Escola Família Agrícola (EFA[191]), ocorreu em 2015, para uma turma de alunos do 9°, e para melhores esclarecimentos foi aplicado um questionário com as seguintes perguntas:

Você já havia assistido filmes de Charlie Chaplin? Sim ou não.

Gostou do filme? Sim ou não.

Para você, o que é um vagabundo?

[189] Reassentamento há cerca de 40 km de Palmas, criado para abrigar os atingidos pela criação da barragem Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães, localizada entre os municípios de Miracema do Tocantins (TO) e Lajeado (TO).

[190] Situação em que o áudio e a imagem funcionam como recursos para transmissão de conhecimento ou expor situações.

[191] O sistema de ensino na EFA funciona como regime de alternância, uma semana em casa, ajudando nos labores da agricultura familiar, e uma semana na escola.

Você assistiria outros filmes de Chaplin? Sim ou não

O filme apresentado foi: O roubo frustrado (1916), na qual, o Vagabundo é um homem recém liberto da cadeia, que ao sair se vê sem dinheiro, teto e utensílios básicos. É então que recebe uma proposta de entrar para o crime, e junto com um parceiro resolve assaltar. Mas no primeiro roubo, ele se apaixona pela dona da casa que chama a polícia e frustra a tentativa de roubo do Vagabundo e seu parceiro.

Os alunos se mostraram entusiasmados e bem receptivos ao filme, e em debate disseram que o filme mostra um reflexo da sociedade até mesmo atual, no quesito criminalidade e é acima de tudo divertido. Apenas 4 disseram já ter assistido alguma atuação de Charles Chaplin, todos afirmaram gostar do filme, 3 disseram que não assistiram outros filmes do mesmo ator.

Também interessante foram às respostas sobre o que achavam que fosse um vagabundo, pois se encaixavam no perfil do personagem, diziam os alunos que se tratava de pessoas que não gostavam de trabalhar e roubavam. Mostrando assim como pensam sobre um termo criado pela sociedade para designar às pessoas que não se enquadram no senso comum, trabalhar e ser um cidadão que cumpre seus deveres de manutenção social.

A exposição de Chaplin para um público jovem e atual acaba se tornando uma manifestação cinematográfica cultural na sociedade contemporânea, pois se trata de filmes que não possuem caráter industrial para a atualidade, se tratando apenas de um resgate de obras que se perderam diante da grande variedade de novos entretenimentos fílmicos.

E o recurso áudio visual não deve ser excluído pelo professor/pesquisador, e os filmes clássicos contribuem bastante para entender a história e a sociedade, seja de antes, ou de seu próprio tempo.

O cinema conseguiu um grande impulso por volta de 1914 a 1918, com grande contribuição de empresas privadas, e inicialmente para registrar cenas reais ou tido como uma distração (Ferro, 1992). Justamente o período em que Charlie Chaplin começou desenvolver boa parte de seus filmes. No entanto, nesse período a pouca credibilidade do cinema não proporcionava aos filmes o crédito de fonte, ou o uso do mesmo para situações além do entretenimento. Antes o filme era posto a margem das analises e trabalhos de história. Mas, como não utilizar um recurso didático ou

fonte que é um "instrumento registrador do movimento e de tudo aquilo que os olhos não podem reter." (Ferro. 1992. pg, 71).

O cinema foi uma arma ideológica também utilizada pelos soviéticos e nazistas, pois o cinema já esteve a serviço de Hitler, como é o caso de "O Triunfo da Vontade" (1934)[192]. E que depois viria a ser tido como documento. "O cinema ultrapassa os limites da experiência" (Ferro, 1992).

Uma nova fonte, pois só veio a ter certa credibilidade real após a década de 1970, e mesmo a margem da historiografia, também diz muito sobre certas situações, podendo ir além das entrelinhas dos documentos e ultrapassar o nível da aparência. Pois, um documento imagético além de guardar as palavras (caso do cinema mais atual diferente de Chaplin) também guarda a imagem, os gestos, expressões e situações diversas, captadas pelas lentes de uma câmera, ou por traz delas, como os detalhes até a produção e concretização do objeto imagético.

Nesse caso "o Vagabundo" está sendo observado como uma obra de arte que sobreviveu ao tempo e a história, encanta e tira gargalhadas de públicos dos dias atuais.

Mesmo que haja dificuldades na interpretação minuciosa dos filmes existe um potencial ideológico dos filmes, sejam eles, ficção ou documentários, e ainda mais os filmes mudos.

O vagabundo está à margem da sociedade, morador de rua exposto às trapaças e a criminalidade. Porém nem todo "vagabundo" é de má índole, possuem sentimentos e são humanos como qualquer outro ser humano [193].

As fontes sempre dirão algo, desde que saibamos interrogar, e os métodos não se definem apenas pelo objeto, mas também pela proximidade do objeto de suas necessidades ou, "segundo nos afastemos do tempo presente" (Bloch. p, 68. 2001). Marc Bloch não se referia propriamente ao cinema, mas ao uso das novas fontes e técnicas, e o cinema não seria mais o mesmo, para a História após as atenções de Marc Ferro.

Dois franceses defensores dos usos das novas fontes, que incorporaram novas perspectivas e visões de fazer e ver a história, e o cinema se tornava

[192] Um filme produzido por Leni Riefenstahl que trazia os interesses de Hitler,e a ideologia nazista as telas de cinema, porém mesmo assim foi um documento histórico de grande importância, e desenvolveu novas técnicas cinematográficas, como as variações de posicionamento de câmera.
[193] Em sala de aula pode ser discutido o que seria um "vagabundo" e o extermínio dos moradores de rua que tem ocorrido nas grandes cidades.

reconhecidamente digno de atenção, assim como documentos escritos, devido potencial ideológico e posteriormente saltaria para as salas de aula, com grande importância didática.

O cinema não é somente uma forma de expressão cultural, mas também um meio de representação e um recurso para ensinar a própria história e formador de opiniões. Sendo assim, a aplicação do cinema clássico para um público contemporâneo, é uma tentativa de analisar as reações e percepções do público atual, pertencente à educação básica da rede pública urbana e rural.

Que quando tem a sua disposição, materiais didáticos inovadores e dinâmicos, fazem bom uso. Eventualmente estão acostumado as produções mais modernas e de cunho comercial. Pois para Barros o cinema é um dos grandes agentes históricos da contemporaneidade. E nada mais justo que, após um século de criação O Vagabundo interpretado por Charles Chaplin, ser exposto para um público jovem, e analisado em sala de aula com os alunos.

Considerações finais

As atividades realizadas para a exposição dos filmes contribuem para uma formação profissional de grande importância para a sociedade, que é a formação do historiador professor e pesquisador, e tende a somar uma maior diversidade de conhecimento à formação do aluno.

Trazendo uma “antiga novidade” aos alunos da atualidade, transmitindo em sala a prática e domínio de novos métodos de incentivar o senso crítico dos alunos, assim como também aperfeiçoar a atuação do professor em diferentes situações ambientes da educação básica.

Para melhor conhecer o âmbito escolar, suas dificuldades, vivências e tentar melhor estabelecer as relações entre professor e aluno. Que poderá abordar às situações sociais econômicas e políticas da sociedade, sem se limitar métodos tradicionais e a conteúdos somente dos livros didáticos.

Pois, as essências no ambiente escolar e necessidades dos alunos, podem ser compreendidas e preenchidas através da diversidade das práticas educacionais, que possam ser executadas com a mesma maestria nos mais variados espaços da sociedade, seja em instituições particulares, públicas, nos bairros pobres ou não, sejam na zona rural ou urbana. O importante é ensinar bem a todos que queiram aprender.

Referências

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. Ensino e História. Laboratório de Ensino de Historia do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. V 11, julho de 2005. P 25-34.

BARROS, Cesar Mangolin de. O movimento negro ao longo do século XX: Notas históricas e alguns desafios atuais.CMB, julho de 2004.

BARROS, José D`Assunção. Cinema e história: considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. Rio de Janeiro. Comunicação e Sociedade. Ano 32, n 55, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos - Docência em Formação. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o oficio do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. Conhecimento da história e da educação: o cinema como fonte alternativa. Piracicaba. Revista Comunicações, ano 10, n° 02, Dezembro de 2003.

FARO, Ana Elisabeth Rodrigues. O triunfo da Vontade: o cinema a serviço da ideologia. O olho da história, n 11, Dezembro de 2008.

FERRO, Marc. Cinema e história. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

KORNIS, Monica Almeida. Cinema e História: um debate metodológico. Revista de Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Vol. 5, N. 10, 1992, p. 237-250.

MERTEN, Luiz Carlos. Cinema: entre a realidade e o artifício. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2007. P 15-33.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. Curitiba. Editora UFPR. 2003.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Cinema e a aprendizagem em História. Curitiba, PR: História e Ensino, v. 4. 1998.

SILVA, Priscila Aquino. Cinema e História: o imaginário norte americano através de Hollywood. Rio de Janeiro. UFF. N. 5, Vol. 2, Abr-Ago de 2004.

http://www.suapesquisa.com/biografias/chaplin1/

EDUCAÇÃO FÍSICA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TORNO DO ESPORTE

Hans Gert Rottmann[194]

Resumo: O esporte, um dos fenômenos mais importantes da contemporaneidade, recebe cada vez mais atenção em suas diferentes formas de manifestações. Não diferentemente, muito tem se discutido sobre seu uso e prática nas aulas de educação física. Novas perspectivas teóricas tem tratado diferentemente o esporte na educação. Distante do que teóricos sugerem, boa parte das aulas continuam acontecendo baseadas no modelo de esportes de rendimento. Como as práticas pedagógicas poderiam contribuir para o desenvolvimento do esporte em uma dimensão educacional? O presente estudo se apresenta buscando resgatar o momento em que o esporte ganhou espaço nas aulas de educação física até passar a ocupar uma posição de destaque, estabelecendo um diálogo com as tendências e práticas pedagógicas da área voltadas ao ensino e finalidades do esporte educacional. Seu objetivo é analisar questões que tratam sobre o desenvolvimento do esporte nas aulas de educação física, e propor práticas pedagógicas e ações que possam estar vinculadas ao processo formativo e educacional dos alunos. Sendo um estudo qualitativo descritivo, ao tratar das práticas pedagógicas no ensino e prática dos esportes, a pesquisa se relaciona diretamente como eixo "saberes e práticas pedagógicas". O ensaio busca provocar reflexões que possam permitir a melhoria do desenvolvimento do ensino e prática dos esportes na escola, visando à educação, formação e cidadania dos alunos.

Palavras chave: Esportes, educação física, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Sport, one of the most important phenomena of contemporariness, receives more and more attention in its different manifestations forms. One has been discussed a lot about its use and practice in physical education classes. New theoretical perspectives have treated sports differently in education. It is far from what theorists suggest, and a lot of the classes continue to be based on the model of performance sports. How could pedagogical practices contribute to the development of sport in an educational dimension? This study tries to recover the moment when sport got space in physical education classes until it reaches a highlight place, establishing a dialogue with the tendencies and pedagogical practices of the area. Its goal is to analyze issues that deal with the development of sport in physical education classes, and to propose pedagogical practices that may be linked to the educational process of the students. As a descriptive qualitative study, it deals with pedagogical practices in the teaching of sports, being related directly to the point "knowledge and pedagogical practices". The essay tries to provoke thoughts that allow the improvement of development of sports teaching in school, aiming at the students' education, academic education and citizenship.

Key words: Sports. Physical Education. Pedagogical practices.

Introdução

[194] Educador Físico. Doutorando em Educação pelo PPGEDU/UNILASALLE. Bolsista CAPES. E-mail: gertesportes@yahoo.com.br

Ao propor tratar sobre questões que envolvem práticas pedagógicas em torno do esporte nas aulas de educação física, o presente artigo resgata elementos da história da educação física, comentando sobre o contexto em que o esporte foi inserido nesta disciplina, até ocupar local de destaque. A partir de questionamentos sobre o modo que o esporte tem sido trabalhado em boa parte das aulas e reflexões nas tendências pedagógicas mais recentes, o texto procura apontar para novos caminhos e práticas pedagógicas que possam contribuir para o processo de formação e educação dos alunos por meio do esporte, visando seu desenvolvimento integral e cidadania.

O surgimento do esporte nas aulas de Educação Física

A relação dos esportes com a educação não é nova. Na Idade Antiga, o esporte era visto pelos gregos como um componente importante na educação (Korsakas & Rose Jr, 2002, p. 84). Lessa (2008, p. 9) reafirmando o que Kyle (2007, p. 7) destacou lembra que para os gregos, o esporte não apenas era um componente da educação, mas era um dos elementos essenciais da "boa" educação, onde os indivíduos além de se estabelecerem socialmente, poderiam canalizar a agressividade e se preparar para eventuais conflitos.

Porém, quando a educação física (inicialmente chamada de ginástica) passou a fazer parte do currículo escolar no país[195], o esporte não figurava como um de seus conteúdos, já que as atividades se restringiam a prática da ginástica, alicerçada em uma perspectiva higienista[196].

Lima (2015, p. 247) ao falar sobre os fins da educação física naquele período[197] salienta que esta buscava melhorar a condição de vida dos cidadãos, proporcionando uma educação do corpo para que de um modo geral, todos pudessem desenvolver um físico saudável e menos suscetível às doenças. Gois Jr. (2000, p. 3) comenta que existiu

[195] Por meio do decreto nº 1.331 A de 17 de fev. de 1854 e aprovado pelo Min. do Império Luiz P. Couto Ferraz, a disciplina ginástica deveria fazer parte no Ens. Primário e no Ens. Secundário.

[196] De acordo com Gois Jr (2000) surgiu um discurso no final do século XIX e começo do século XX denominado movimento higienista, que recomendava a defesa da saúde pública na educação, bem como no ensino de novos hábitos.

[197] As aulas desenvolvidas no Brasil naquele período sofreram fortes influencias dos métodos ginásticos europeus estruturados em princípios biológicos e faziam parte de um movimento de natureza política, cultural e científica.

> o interesse comum na divulgação de hábitos higiênicos, normas profiláticas e cuidados com o corpo. Seus objetivos não eram simplesmente atender os interesses de determinada classe social, mas sim, fazer que seus conhecimentos científicos pudessem melhorar a vida de todos.

Bracht (1999, p. 72-73) em seus estudos também lembra outro aspecto importante sobre a constituição da educação física como prática pedagógica nas escolas. Segundo ele, além da influencia da medicina, a educação física foi influenciada pela instituição militar.

> a instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde.

Pela inexistência de faculdades de Educação Física naquele período, e por acontecerem no exército atividades e exercícios parecidos com o que se imaginava realizar nas escolas, a inserção dos militares nas aulas de educação física foi o caminho escolhido. Castro (1997, p. 7) descreve esse momento ao afirmar que o ponto de partida para a utilização da educação física pelos militares, inclusive como instrumento de intervenção no meio escolar e social do país, foi o anteprojeto do ministro da Guerra, assinado em 1929, que sinalizava que a educação física desenvolvida nos ambientes militares deveria ser estendida às escolas civis.

Sousa (2015, p. 386) observa que o Estado procurou desde o século XIX criar um sentimento de nacionalidade e patriotismo entre as famílias e o Estado, e a escola passou a ser um espaço propício para isso.

> A escola, como espaço de sociabilidade, de constituição de comportamentos e de saberes, apresentava-se como ambiente privilegiado para a prática de atividades físicas e esportivas, não somente porque atingia um número significativo de jovens, mas porque permitia a criação de um sentimento de pertencimento à pátria.

Após este período que os esportes surgiram nas aulas de educação física. Magalhães (2005, p. 94) lembra que isso ocorreu após a II Guerra Mundial, quando o esporte se tornou um conteúdo hegemônico nas escolas. No Brasil, esse processo ocorreu por volta de 1950, sob a influência do Método Desportivo Generalizado, criado

na França por Listello[198]. Voltado para a educação, o método apontava para o incremento de jogos e esportes nas aulas de educação física.

Battistuzzi (2005, p. 12) sinaliza que a partir da década de 70 o esporte passou a se unir de vez a Educação Física:

> através do Decreto n. 69.450 de 1971 foi dada ênfase à aptidão física e a iniciação esportiva na Educação Física escolar, buscando a descoberta de novos talentos, pois além da preocupação com a segurança nacional, também havia interesse que a nação trouxesse mais medalhas e grandes resultados em eventos esportivos.

Assim, alunos com melhor rendimento esportivo receberam mais oportunidades. Esse processo foi guiado por um roteiro que ensinava técnicas esportivas, buscando desenvolver atletas e descobrir talentos. Os professores atuavam como treinadores, e não como educadores. De lá para cá, o esporte se tornou o conteúdo mais desenvolvido na grande maioria das aulas de educação física. Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 58) justificam a continuidade desta relação intensa ao afirmarem que tal fato decorre em razão da expressão forte que o esporte possui dentro da cultura corporal de movimento no mundo hoje. Para eles, o sistema esportivo vê na escola possibilidades de fomentar valores sociais e construir hábitos, e o esporte, pode ser esta ferramenta voltada a princípios educativos.

Nas ultimas décadas, porém, questões que discutem sobre o modelo dos esportes de rendimento na educação física geraram discussões e foram formuladas críticas incisivas aos modelos e práticas pedagógicas ligadas ao treinamento esportivo, principalmente no que diz respeito ao papel educativo que pode estar vinculado ao esporte.

Betti e Zuliani (2002, p. 74) comentam que as finalidades da educação física estão inseridas em um novo contexto histórico, onde os objetivos e a própria concepção da Educação Física na escola necessita ser repensada, precisando existir uma transformação nas práticas pedagógicas.

Bracht (2000, p. 14) acredita que por mais que o tema nunca tenha saído efetivamente da pauta de discussões, questões que abordam o assunto esporte na escola

[198] Auguste Listello, nascido na Argélia, foi um professor que se naturalizou francês e teve grande importância na criação e divulgação do Método Desportivo Generalizado. Foi diretor do Instituto Nacional de Esportes da França.

e o esporte de rendimento parecem renascer em debates e preocupações de estudiosos da área.

Gonzales e Pedroso (2012, p.1) alertam que

> o esporte como conteúdo de Educação Física Escolar precisa ser refletido, e como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, deve ser analisado nos seus variados aspectos para determinar a forma que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de caracterizá-lo como "da escola", onde está a serviço da instituição educacional ou de valores educativos.

Novas propostas pedagógicas e o cenário presente

A partir de debates na área educacional na década de 80, surgiram outros meios pensar a educação física escolar, especialmente no que se referia à hegemonia do esporte nas aulas e a preocupação acentuada no rendimento esportivo. Esse novo olhar proporcionou o surgimento das chamadas propostas "renovadoras", buscando mudanças de cunho didático-pedagógicas, explicando o sentido e importância da disciplina de educação física.

Algumas perspectivas surgidas a partir de então:

a) Crítico-emancipatória: De acordo com Elenor Kunz, idealizador desta abordagem, *o esporte ensinado na escola enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivencia de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivencia de insucesso para a maioria* (KUNZ, 1994, p. 125). Junior, Secreto e Menegon (2017, p. 252) informam que nessa perspectiva o esporte é uma ferramenta pedagógica, sendo que sua finalidade não aponta para que ao final da aula, o aluno aprenda o esporte propriamente dito, mas que por meio deste, consiga fazer reflexões críticas sobre o meio no qual está inserido, conseguindo ser capaz de construir reflexões e conquistando sua emancipação.

> Para que o esporte possa ser praticado na escola, é preciso analisar quais os interesses, desejos e necessidades que formam a instituição. O fenômeno social do esporte deve ter a capacidade de colocar o praticante na situação dos outros participantes no esporte; ser capaz de propiciar a visualização dos componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013, p.49).

b) Psicomotora: De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade – SBP (2017, s/p), a psicomotricidade é um termo usado para uma concepção de movimento organizado e integrado, decorrente das experiências vividas pelo sujeito, sendo que a ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Seu principal autor é o francês Jean Le Bouch. Nesta abordagem os esportes não são o foco principal, já que ganham espaço atividades e meios para a reabilitação, integração e readaptação, com grande valorização a coordenação motora, a lateralidade e o esquema motor. Mas é possível afirmar que ela pode ser integrada a outras abordagens, servindo como instrumento auxiliar a outras metodologias que se apropriam dos esportes para as aulas. Castro (2008, p. 1) afirma que [...] *dentro do ensino dos grandes jogos e dos esportes também trabalhamos a psicomotricidade, porque os educandos ao realizarem essas atividades estarão pensando, agindo e sentindo.*

c) Desenvolvimentista: De acordo com Go Tani (2008, p. 315) esta abordagem coloca o movimento humano como centro das preocupações. O movimento é interpretado na dinâmica interação do ser humano com o meio ambiente, bem como dentro do ciclo de vida de uma pessoa, enquanto um elemento que contribui para uma crescente ordem no sistema.

> O indivíduo, nessa abordagem, é considerado possuidor de cultura e possuidor de uma dimensão cognitiva e afetivo-social, mas é tomado, primeiramente, como indivíduo que expressa um desenvolvimento motor, aliás, como sugere a própria denominação da abordagem. (DAOLIO, 2003, p.119).

d) Construtivista/Interacionista: Busca-se a construção do conhecimento decorrente da interação da pessoa com o mundo, onde o universo cultural do aluno deve ser respeitado e onde ocorre uma imensa exploração de diferentes possibilidades educativas, como jogos lúdicos e espontâneos. Há preocupação na realização de desafios, onde tarefas cada vez mais desafiadoras surgem aos alunos, visando a construção do conhecimento. Seu principal colaborador foi João Batista Freire. Contrário às aulas de educação física que visavam o desempenho máximo de cada aluno no desempenhar das atividades e do esporte, este autor acredita que o corpo e a mente precisam ser entendidos como elementos que compõe um único organismo (FREIRE, 1989, p. 13).

Há pelo menos 40 anos, estudiosos tem discutido questões que não se restringem somente a dimensão esportiva nas aulas, mas debatido sobre a própria importância da educação física para a formação humana, principalmente no que se refere à aspectos educacionais, sociais, morais e éticos, combinados com vivências e aprendizagens que possam ser significativas para a vida dos alunos.

Korsakas e Rose Jr. (2002, p. 84) falam sobre as transformações, que ao menos teoricamente, surgiram ao longo deste período:

> Se o início da sua trajetória o esporte moderno parece ter favorecido a ideia de que a sua prática com fins educativos e a outra que tem a finalidade de aferir a melhor performance poderiam se equivaler, fosse na escola ou nas Olimpíadas, no decorrer do seu desenvolvimento no século XX foram identificados vários problemas geradores de importantes críticas que culminaram em uma revisão conceitual, baseada em discussões que giraram em torno da busca de uma compreensão mais ampla do esporte como fenômeno social e cultural, rompendo com a perspectiva única do rendimento.

Ocorreu então uma espécie de abertura na educação física, que passou a abdicar de aspectos voltados à superação de marcas para recolocar os alunos em condições iguais de desenvolvimento, valorizando ímpares potencialidades e diferenças.

Contudo, uma questão se apresenta: estariam os alunos sendo contemplados por diferentes práticas pedagógicas que apontam para este rol de objetivos e metas das "novas" tendências pedagógicas? Ou ainda ocorre a classificação de alunos de acordo com suas *performances*? Ainda: São desenvolvidas manifestações corporais ou atividades esportivas que desenvolvem a cidadania, respeitam as diferenças e constroem valores sociais? Ou os professores continuam reproduzindo e ensinando gestos motores mecanizados e desenvolvendo habilidades específicas de certos esportes?

Pereira (2007, p. 28) responde:

> é possível perceber, com o auxílio da mídia e de outras manifestações ideológicas, o esporte de rendimento, tornou-se a base para o esporte escolar e dessa forma todas essas características negativas do esporte de rendimento foram transplantados para dentro da escola.

Mesmo após surgirem novas propostas e caminhos, parece que parte das aulas continuam a se basear na aptidão física e no esporte de rendimento. São questões que perturbam, já que mais valem reformulações no modo de ensinar se estas ganharem o campo prático.

Pereira (2007, p. 41) acompanhou aulas de educação física em uma escola pública de São Paulo. Constatou que estas eram totalmente voltadas à prática de futebol e voleibol. Os alunos que não gostavam destes esportes ou que possuíam poucas habilidades, eram excluídos das atividades e não faziam nada. Concluiu este estudioso que não foi manifestada qualquer preocupação da professora para alterar esta situação.

Mourão, Moreira e Silva (2011, p. 2) comentam sobre o espaço dos esportes nas aulas de educação física e algumas situações que podem afastar alguns alunos destas.

> Estudos apontam que diferentes situações nas aulas provocam variados tipos de exclusão, e algumas categorias implicadas nestas situações são: gênero, etnia, habilidade, "esportivização", aptidão física e afinidade. A "esportivização" está sendo entendida como a prática recreativa do esporte. Pesquisas indicam que hoje na Educação Física Escolar, a predominância do conteúdo esportivo nas aulas faz com que os meninos façam da aula um ambiente de treino e não de aprendizagem.

A partir destes exemplos parece não ser exagero imaginar que tais situações acontecem em boa parte das escolas brasileiras.

Reflexões: As práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física com o conteúdo "esporte".

Reconhecendo que exemplos isolados não podem ser considerados como regra geral, mas ciente de que a qualidade das aulas voltadas aos esportes em parte das escolas é questionável, este ensaio não tem a pretensão de apontar uma fórmula que cause transformações imediatas. Cabe, no entanto justificá-lo, a partir de uma revisitação e imersão nas tendências pedagógicas mais recentes, com o intuito de identificar como estas podem auxiliar professores em suas práticas pedagógicas.

É preciso que se entenda quais as finalidades do esporte nas aulas de educação física, ou seja, saber o que significa o esporte como um instrumento voltado à educação. Diferente da dimensão de rendimento ou participativa, o esporte educacional pode ser compreendido como Bento (2006, p. 53) indica:

> As atividades esportivas são concebidas e intencionadas como motivos e oportunidades para objetivos educativos situados além do fortalecimento, da funcionalidade e expressividade do corpo. O terreno esportivo é um espaço por excelência, de formação e educação e desenvolvimento da personalidade, de florescimento do Eu moral.

O esporte educacional deve ser compreendido como uma atividade humana voltada ao desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando qualidade de vida e saúde, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e contribuindo para a socialização destes. Machado, Galatti e Paes (2015, p. 406) comentam que sempre existe um componente educacional no esporte, e que durante momentos em que este é desenvolvido, ocorrem trocas de informações e relacionamento interpessoal, fazendo com que estes momentos sejam marcados por processos de educação formal, não formal ou informal.

Práticas ligadas ao esporte devem ser trabalhadas a partir de ações pedagógicas que favoreçam a participação, a cooperação, a responsabilidade, a educação e ainda a inclusão. Silvério (2010, p. 17) comenta que *o papel fundamental que o professor deverá ter é com a integração de todos os alunos sobre a mesma condição de se fazer a prática escolhida, comprometendo-se pela igualdade de oportunidades de construção de conhecimento dos alunos.*

Galatti e Paes (2006, p.18) afirmam

> que a Educação Física escolar deve preocupar-se com a formação integral dos alunos, atuando nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. Deve ser um espaço para observação, manifestação e transformação de princípios e valores, permitindo aos alunos transferir tais reflexões para além do ambiente escolar.

Já Nogueira (2014, p. 20) comenta que o esporte *apresenta aspectos focados no modo como os sujeitos se formam como cidadãos e suas capacidades de interpretação e ação em diversas esferas da vida social.*

O esporte na escola, quando desenvolvido corretamente, pode proporcionar aprendizagens significativas que servirão para toda a vida dos alunos, contribuindo para sua formação e cidadania. A metodologia e ação docente devem proporcionar vivências que servirão como experiências para o futuro dos alunos, dentro e fora da escola.

Se os benefícios da educação física podem ultrapassar os muros da escola, torna-se importante perceber o que há do outro lado, identificando características que estão emergindo nas ruas, nos locais de circulação da sociedade. Esse olhar revela problemas sérios com resoluções complexas. Marcas da violência, intolerância e barbárie. Não aceitação das diferenças, falta de respeito e problemas relacionados a convivência. São

problemas que envolvem as esferas sociais, políticas e econômica, mas também à educação. Não poderiam as aulas em torno dos esportes servir para trabalhar valores morais e éticos? Valores estes que devem nortear as práticas esportivas. Os professores não poderiam aproveitar as possibilidades destas práticas para educar, inibir e corrigir?

A dimensão do esporte na educação deve ultrapassar o domínio das técnicas e habilidades motoras. Isso não quer dizer que a aprendizagem das técnicas não é importante, pelo contrário, faz-se necessário um domínio razoável destas e conhecimento de regras para que se aprenda e goste dos esportes. Proponho que a finalidade do esporte educacional deve ir além do ensino e prática de fundamentos esportivos, onde há a classificação de alunos de acordo com suas destrezas e desempenho. O esporte deve ser compreendido como um campo aberto para a descoberta e também exploração de uma gama enorme de significados, e por isso também de sentidos.

Aulas pautadas pelo modelo de esporte de rendimento são centradas nos alunos mais habilidosos e terminam eliminando um número expressivo de vivências e aprendizagens que poderiam ser trabalhadas com todos alunos, também aqueles que eventualmente mais as necessitem. Tubino (2010, p. 65) comenta que o esporte na escola com objetivos ligados ao rendimento, além de não construir aspectos que contribuam para a formação e educação dos alunos, pode ajudar a construir hábitos ilícitos, onde *os educandos eram estimulados à obtenção de resultados esportivos, muitas vezes em detrimento de preceitos educacionais* (TUBINO, 2010, p. 65).

Cabe aos professores proporem uma diversidade de atividades, com estímulos variados. A reprodução do modelo do esporte institucionalizado e a escolha de limitadas modalidades termina restringindo aprendizagens e desfavorecendo a participação de todos. Richter et. al. (2011, p. 193) comentam que desde cedo, inclusive na educação física infantil, o esporte pode ser praticado em um formato não convencional, fazendo com que a experimentação das modalidades esportivas possa ser recriada. As atividades e jogos podem ser facilitadas ou tornadas mais complexos, variando de acordo com objetivos e a partir de necessidades, interesses e dificuldades dos alunos. Adaptações em jogos e esportes podem tornar a aula prazerosa e divertida, envolvendo alunos com dificuldades, sejam estas motoras, cognitivas ou sociais.

> Ao propor uma nova prática ao aluno, é importante que o professor estabeleça com a turma um canal de comunicação em uma linguagem compreensível à criança, para que o professor consiga mobiliza-los e intervir positivamente, favorecendo mudanças no campo esportivo e também social (GALATTI & PAES, 2006, p. 21).

Betti e Zuliani (2002, p. 77) falam que a educação física no Ensino Médio deve ser desenvolvida a partir do princípio da inclusão, da diversidade, da complexidade e da adequação. Comentam ainda que

> É oportuno observar que na Educação Física não há delimitação clara entre conteúdos e estratégias; [...] Esse rico acervo de estratégias e conteúdos, usado criativa e coerentemente por cada professor, em virtude de seus objetivos específicos, do contexto e das características e necessidades de sua clientela, possibilita à Educação Física a construção de uma metodologia de ensino singular em face das outras disciplinas, favorecendo em muito o desenvolvimento pleno do educando – afetivo, social e motor.

A simples prática dos esportes que imitem o esporte de rendimento não é suficiente para o que se espera do esporte educacional. É preciso possibilitar aprendizagens articuladas com outras vivências e conhecimentos das demais disciplinas, proporcionando momentos de realização e sucesso para todos os alunos (Darido, 2004, p. 65) e fazendo com que estes sintam-se atraídos pelas atividades físicas e esportes.

As abordagens pedagógicas podem dar um embasamento científico notável para o planejamento de aulas com os "esportes", mas aos professores cabe a promoção de situações pedagógicas propositadas para que uma variedade de experiências educativas possam acontecer. O olhar do professor e sua prática diária deve voltar-se para todos alunos, bem como nas relações que estes constituem com o esporte, entre eles e com o professor.

Conclusão

Concordando com Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 58), mesmo que tenhamos novas tendências e estudos na área, ainda são necessários avanços teóricos e didáticos pedagógicos que contribuam para que o esporte no contexto educacional seja compreendido em uma dimensão maior, ou seja, *como um fenômeno sócio-histórico-cultural em que a Educação Física escolar produza a aquisição de um saber fazer e um saber sobre esse fazer do esporte*.

A reprodução única do esporte institucionalizado não é viável, pois atividades e práticas pedagógicas diferentes possibilitam um rico campo de vivências e aprendizagens, indo além do refinamento de técnicas esportivas. Do contrário, precocemente brotará um sentimento de competitividade entre os alunos, onde somente alunos com boa coordenação motora, capacidades físicas avantajadas e dotados de boas habilidades esportivas serão valorizados. Aqueles com menor desempenho, terminam se afastando cada vez mais das aulas, por vezes abdicando das atividades físicas dentro e fora da escola, adotando um estilo de vida sedentário que muitas vezes é levado para o resto da vida.

O esporte pode ser uma ferramenta que contribui significativamente para o processo de formação, socialização e educação dos alunos a partir do momento que for desenvolvido sem julgar exclusivamente méritos esportivos. Pelo contrário, partindo dos interesses, individualidades e diferenças dos alunos, por meio de práticas pedagógicas pautadas por estímulos afetivos, sociais, cognitivos e físicos. Assim, serão formados alunos envolvidos com as práticas esportivas e também conscientes de seus papéis e responsabilidades na sociedade. A educação física pode e deve ajudar a criar futuras gerações capazes de transformar a sociedade em um lugar melhor.

Em um momento onde tanto se discutiu a permanência e importância da educação física como componente curricular, nada poderia ser melhor do que o desenvolvimento de aulas voltadas à formação integral dos alunos, favorecendo a autonomia, autoconfiança, cooperação e boa convivência. O esporte pode ser sim uma ótima alternativa e caminho para estas conquistas.

Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, p. 73-81, 2002.

BENTO, Jorge O. Da pedagogia do desporto. In: TANI, Go; BENTO, Jorge. O; PETERSON, Ricardo Demétrio de Souza. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. Cap. 3, p. 26–40.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**. Porto Alegre. Ano 6, nº 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRACHT, Walter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, nº 48, ago. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p. Disponível em: <http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-08-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Rev. Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.

CASTRO, Celso. In Corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

CASTRO, Jeimis N. Educação Física e Psicomotricidade: em busca de uma educação mais humanista. **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos aires: Ano 13, nº 124, set. 2008.

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a (des) ordem na educação física brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.** Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/179/186>. Acesso em: 20 jun. 2017.

DARIDO. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALATTI, L. R. e PAES, R. R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, São Paulo, 2006.

GOIS Jr. Edivaldo. **Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais.** 2000, 183 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://sanny.com.br/downloads/mat_cientificos/oshigienistas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

JUNIOR, Pedro M. G.; SECRETO, Saulo A. de S; MENEGON, Rodrigo R. Perspectivas pedagógicas da educação física escolar: Resgatando o que virou história. **Rev. Conexão Eletrônica**. Três Lagoas, MS, vol. 14, nº 1, 2017.

KORSAKAS, Paula; ROSE JUNIOR, Dante de. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo: Ed. Mackenzie, ano I, nº 1, p. 83–93, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KYLE, Donald G. ***Sport and Spectacle in the Ancient World***. Malden. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

LESSA, Fábio de Souza. Esporte na Grécia antiga: um balanço conceitual e historiográfico. **Revista de História de Esporte**. Vol. 1, n. 2, p. 1-18, dez. 2008. Disponível em: <http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV1N2_2008_11.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LIMA. História da Educação Física: Algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 7, nº 13, p. 246–257, jan/jun. 2015.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr/jun, 2015.

MAGALHÃES, Carlos H. F. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Rev. da Educação Física.** Universidade Estadual de Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3410>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MOURÃO, Ludimila N; MOREIRA, Letícia R; SILVA, Renan da. **Representações de inclusão e exclusão na educação física escolar**. Porto Alegre, 2011. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/download/3278/1514>. Acesso em: 17 mai. 2017.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Esporte educacional: entre rendimento e participação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 12-26, ago. 2014.

PEREIRA, Fabio Alves dos Santos. **Educação Física Escolar: Um estudo crítico sobre o esporte.** São Paulo: 2007. 61 p. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, 2007.

RICHTER, Ana C; GONÇALVES, Michelle C; VAZ, Alexandre F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, nº 41, p. 181-195, jul/set. 2011.

SBP. Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em: 16 mai. 2017.

SILVÉRIO, Karine M. da S. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 2010, 40 f. Diretoria de Pós Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Monografia. Criciúma SC. Disponível em: < http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000042/00004237.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

SOUSA, Reginaldo C. Práticas de esporte, educação física e educação moral e cívica na ditadura militar: uma higiene moral e do corpo. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v. 16, n. 25, p. 373-395, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2015v16n25p373/8946>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TAFFAREL, Celi Zulke; MORSCHBACHER, Marcia. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**. Rio de Janeiro v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/253/200>. Acesso em: 23 abr. 2017.

TANI, GO. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física**. Universidade Estadual de Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>. Acesso em: 15 mai. 2017.

TUBINO, Manoel J. Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez 2001.

EDUCAÇÃO INFANTIL E OS USOS EDUCATIVOS DAS MÍDIAS DIGITAIS

Neuvani Ana do Nascimento
Pedagoga (UFG), Mestre em Educação (PUCGO), Docente da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Pesquisadora do grupo KADJÓT – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação.
E-mail: neuvani@uol.com.br

Joana Peixoto
Pedagoga (UFG), Mestre em Educação (UFG), doutora em Ciências da Educação (Universidade Paris 8). Professora do Mestrado em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás.
E-mail: joanagynn@gmal.com

Moema Gomes Moraes
Licenciada em Matemática (PUCGO), Mestre em Ciências da Educação Superior (Universidade de Havana), Doutora em Educação (PUC GO). Professora Mestrado em Ensino na Educação Básica (CEPAE) e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: gmoraes002@@gmal.com

RESUMO:
O texto apresentado é resultado de um estudo teórico que teve como objetivo compreender o processo de mudanças pelo qual passa a educação brasileira. Buscando inserir a educação infantil no desafio de repensar a educação e as possibilidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, tomou-se os estudos sobre o desenvolvimento humano de Vygotsky, Leontiev, 1988 e Libâneo (2009) e, para refletir acerca da inserção da educação infantil no sistema educacional brasileiro e a defesa da escola como um importante espaço de formação cultural e constituição humana, buscou-se os pressupostos teóricos de estudiosos como Kramer (2011); Oliveira (2009); Leite, 2001, Freitas, 2001; Campos, 2008) e, ainda, as considerações de Freitas (2009); Peixoto (2008) e Sancho (2006) sobre às formas de inserção da TIC no processo ensino e aprendizagem.

PALAVRAS CHAVES: educação infantil; aprendizagem; mídias digitais

Diante do contexto de discussões dos processos de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens são rediscutidos, em que se redireciona o olhar para as novas formas de ser e pensar, busca-se entender como podemos, com o uso critico e criativo das mídias digitais Belloni (2010), possibilitar às crianças acesso a fontes diversificadas de cultura e como a Educação Infantil poderá impulsionar esse processo.

Sabemos que a educação assume lugar imprescindível no desenvolvimento humano, uma vez que é através de um ensino adequadamente organizado que as crianças são inseridas em um contexto favorável à apropriação dos objetos historicamente criados pela humanidade.

, Ao analisar a função da escola em face da complexidade do mundo, Libâneo (2009) defende que no processo de organização das práticas docentes, o professor precisa conhecer o aluno. Para o pesquisador, os alunos levam para o contexto escolar uma variedade muito grande de saberes que a escola precisa conhecer. Assim, faz-se necessário conhecer a realidade desse aluno, suas características individuais, sociais e culturais, seus motivos para aprender determinados conteúdos, como aprendem, quais são as relações que eles estabelecem com o saber, quais são as características sociais e culturais do contexto em que vivem, bem como, as formas de apropriação desse universo cultural.

Shulman (2005), ao analisar a função da escola e a formação docente, indica, como base necessária à prática docente, o domínio do conteúdo e as formas como devem ser organizados pedagogicamente, conhecimento do aluno e suas características

individuais e coletivas. Requer, ainda, que os professores conheçam os contextos educacionais e as finalidades do ensino.

Infere-se, a partir dos ensinamentos de Shulman (2005) e Libâneo (2009), que impõe-se como desafio ao professor a organização de um ensino que possa romper com as práticas de instrução para, dessa forma, promover um aprendizado que resulte em desenvolvimento mental. Como defende Libâneo, a complexidade do mundo moderno e todas as demandas sociais e culturais que afetam a juventude, exige do professor e da escola mais que o repasse de conteúdos. Destacando-se que os conteúdos de ensino se fazem fundamental.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, percebe-se que a busca por uma definição sobre a finalidade da educação sempre ocupou os debates educacionais e a tempo vem rompendo as fronteiras acadêmicas e tomando corpo na sociedade que, hoje, coloca em questão: 1) os resultados produzidos pela escola; e 2) a qualidade das aprendizagens que são construídas por crianças e jovens que integram o sistema escolar brasileiro.

Através dessas pesquisas, realizadas no contexto escolar, observou-se que é necessário recuperar e implementar em nossas escolas um ensino que possibilite às crianças, adolescentes e jovens avançar na atividade mental, já que essa deve ser encarada como função primeira da escola. Como bem defende Libâneo (2004, p. 5), "as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo".

Vê-se, nesse breve estudo, que educação brasileira vem sendo pensada sob diferentes aspectos, às vezes divergentes, na forma de conceberem o homem, o social, o cultural, os processos formativos e a função da escola. São abordagens que trazem em seu bojo novos desafios, novos conhecimentos que influenciam e contribuem para o fazer pedagógico, provocando também mudanças de foco nas propostas pedagógicas e concepções de ensinar e aprender. É certo que, na maioria das vezes, essas abordagens e propostas de ensino surgem como modismos, adotadas de maneira acrítica, sem estudos detalhados do contexto-sócio-histórico e cultural em que foi construída e sem estudos prévios sobre a realidade em que serão desenvolvidas

Nesse processo de busca de definição das finalidades da educação e das práticas pedagógicas, considerando o que é realmente importante formar na criança, adolescente e jovem, observa-se que a Educação Infantil, ainda está em estágio embrionário, embora

a partir da década de 1990 tenham se intensificado os debates acerca da criança e da Educação Infantil no Brasil.

Uma concordância sobre a especificidade do currículo a ser desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos parece longe de acontecer, fato que enriquece e desafia profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e concepções teóricas. Assim, argumenta Kramer (2011, p.25)

> Diante dessa multiplicidade de áreas do conhecimento em face da diversidade de linhas teóricas no interior de cada área, percebemos, então, que a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar. (...) O campo não é uniforme nem unânime, felizmente.

O reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, firmado na Constituição Federal de 1988, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a integração da Educação Infantil no sistema educacional brasileira pela LDB de 1996, passando a constituir-se como primeira etapa da Educação básica representou um significativo avanço no sentido de garantir às crianças uma educação pensada para elas. Um espaço onde o cuidar e o educar aconteça de forma inter-relacionada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), definem que as práticas pedagógicas a serem praticadas na Educação Infantil devem ser guiadas por princípios éticos, políticos e estéticos, organizados para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, que promova convivência entre crianças e entre adultos e crianças, possibilitando a igualdade de oportunidades educacionais para crianças de diferentes classes sociais. Que promova, ainda, novas formas de socialização e de subjetividade, comprometendo-se com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento das relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O referido documento ainda define que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos as interações e as brincadeiras, possibilitando às crianças, a partir das atividades lúdicas, o conhecimento de si e do mundo, bem como, do desenvolvimento de diferentes tipos de linguagens, da noção espacial e temporal, da autonomia, a interação social com respeito às diferenças (de gênero, ético-racial, socioeconômico), da curiosidade e criatividade e, ainda, do cuidado com a

sustentabilidade do planeta e das manifestações culturais que foram construídas historicamente pela humanidade.

Além da garantia do brincar como direito da criança, a relevância das brincadeiras no desenvolvimento infantil é defendida por diferentes abordagens teóricas e pesquisas que se centram na compreensão de como a criança aprende e se desenvolve. A Teoria Histórico-Cultural, sustenta que é essa, por excelência, a atividade principal da criança pré-escolar. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é visto como resultado das interações sociais empreendidas pelos sujeitos, sendo a brincadeira e ou jogos lúdicos importantes mediadores nesse processo de interação.

As postulações de Vygotsky oferecem elementos importantes para a compreensão da criança e de seu processo de desenvolvimento, sendo esses, requisitos importantes na prática do educador, que reconhece ser a Educação Infantil um espaço importante na constituição cultural das crianças e, consequentemente, de seu desenvolvimento mental, já que, conforme as postulações defendidas pelos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, esse é um processo, segundo Oliveira (1997), mediado pela sua educação.

As instituições de Educação Infantil, nessa análise, vão possibilitar o encontro das crianças com a cultura, com os conhecimentos científicos historicamente construídos, inserindo-as, por meio de atividades lúdicas, ao universo das produções humanas, incluindo aí os artefatos tecnológicos.

Se as instituições de Educação Infantil eram vistas como espaços de cuidado e assistencialismo, hoje já são reconhecidas oficialmente como a primeira etapa da educação básica (LEITE, 2001, FREITAS, 2001; CAMPOS, 2008; OLIVEIRA, 2009). Devendo, dessa forma, assumir-se como instituições de ensino, como espaço inicial de aprendizagens sistematizadas, nas quais o tempo e o espaço devem ser pensados considerando-se a criança como um indivíduo que, entre outras especificidades, possui ideias próprias, por isso deve ser ouvida e vista como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem.

Como todo o processo educativo, a Educação Infantil tem suas demandas. Uma delas é pensar em uma proposta de ensino que seja significativa, que favoreça um aprendizado que possibilite às crianças o desenvolvimento cognitivo, a compreensão de mundo e que as possibilite posicionar-se criticamente diante da realidade.

Nessa perspectiva, é preciso considerar a construção de uma proposta de ensino que inclui, também, pensar sobre a relação das crianças com os novos meios de acesso à

informação, às manifestações culturais, às novas formas de socialização e de como o surgimento de todas essas possibilidades tecnológicas estão representadas no imaginário delas. O fascínio, encanto e ludicidade atribuído aos brinquedos, entre eles os recursos de mídias digitais, estão, acreditamos, presentes em todas às crianças, não importando o contexto social em que estejam inseridas, embora o acesso da criança às mídias digitais esteja diretamente ligada às suas condições materiais. Considera-se, esse fascínio não como algo inato, mas como algo socialmente e culturalmente construído, uma construção que está diretamente ligado às suas reais condições de vida.

Entende-se que um dos caminhos possíveis para a construção de uma proposta que seja significativa para a criança, é conhecê-la. Para tanto, Shulman (2005) vem nos ensinar que, entre os saberes necessários à prática docente está o conhecimento do aluno e de suas características, destacando a necessidade de conhecer seu contexto social, cultural e suas experiências cotidianas. Isso implica ouvir e olhar crianças em diferentes contextos.

Imbuídos do desejo de compreender as crianças que hoje chegam às instituições de Educação Infantil, estudiosos como Kramer (2011) e Oliveira (2009), vem empreendendo estudos em diferentes perspectivas teóricas, mas, tem em comum o exercício de *dar voz à criança* (CAMPOS, 2008, p.36), olhando-a em sua singularidade, bem como, em seu contexto histórico-cultural. São pesquisadores que buscam, nas diversas áreas de conhecimento, nos espaços e no olhar das crianças, fundamentos que os auxiliem na compreensão destas como sujeitos em constante mudança e da Educação Infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Oliveira (2009) - reconhecendo a criança como protagonista da Educação Infantil - sugere uma proposta pedagógica que crie situações a partir das quais ela possa interagir, explorar o meio em que vive, desenvolver brincadeiras, apropriar-se de sua realidade e construir significados sobre o mundo que a cerca. O pressuposto básico defendido por Oliveira (2009) é que tais situações possibilitem a criança vivenciar atividades desafiadoras, que possam contribuir para que ela desenvolva habilidades complexas e se aproprie de conhecimentos básicos coletivamente elaborados em nossa cultura, construindo-se como sujeito histórico no processo.

Nessa mesma direção estão os trabalhos de Kramer (2011) que, defendendo a importância de dar voz à criança, busca em diferentes campos de estudos da infância, subsídios que possibilitem compreender a criança em uma perspectiva histórica e como

a cultura se manifesta nos espaços destinados a ela. Para tanto, a autora recorre, em seu percurso investigativo, aos referenciais da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia, para, construir um corpo teórico interdisciplinar que ajude na compreensão da criança em sua singularidade, de forma inter-relacionada com os aspectos socioculturais.

A Educação Infantil se constitui como importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento, sendo o nível em que as crianças estabelecem suas primeiras interações fora do ambiente familiar. Neste espaço ela experimenta suas primeiras atividades de aprendizagem de forma sistematizada e intencional. Trata-se de propor um ensino que por meio de atividades lúdicas, organizadas com base em conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança que possa contribuir para a continuidade e a ampliação das aprendizagens provenientes do contexto sócio afetivo.

Algumas considerações

A partir dos pressupostos teóricos até aqui desenvolvidos, é possível entender a importância do desenvolvimento de uma proposta que considere as produções culturais historicamente construídas pela humanidade, para que os espaços de Educação Infantil favoreçam atividades de aprendizagem, já que estas não são construídas mecanicamente. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é resultado de um processo continuo de aprendizagem, que se inicia na mais tenra idade, seguindo gradativamente mediado pelas condições históricas e sociais de existência (LEONTIEV, 1988).

Nesse cenário de debates, inserem-se os temas acerca da relação entre as TIC e a educação, principalmente com a educação de crianças que nasceram em uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico, que tem em suas condições concretas de vida a presença de recursos tecnológicos de informação e comunicação. Que seja no contexto familiar ou na escola, suas ações podem ser influenciadas pelos conteúdos dessas mídias.

Daí o questionamento acerca da função social da Educação Infantil em uma sociedade em mudança, onde as condições concretas de vida são mediadas por artefatos tecnológicos, em que as brincadeiras, atividade principal das crianças de 4 a 6 anos, que hoje chegam às instituições de Educação Infantil, são revestidas de conteúdos midiáticos. Organizar as instituições destinadas a essas crianças de forma que possam impulsionar seu desenvolvimento social e cognitivo, implica em conhecer as formas como elas produzem e lidam com os objetos culturais da contemporaneidade e como

esses estão postos da vida delas. Sabemos, a partir dos estudos da THC, que isso só será possível se olharmos a criança a partir dela mesma e em relação com sua historicidade e seu contexto sócio-histórico-cultural. A história, a cultura, os interesses e necessidades, os valores e comportamentos das crianças, são componentes imprescindíveis em uma programação pedagógica voltada a elas, preocupada com o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Uma proposta para a Educação Infantil com uso de recursos tecnológicos exige, antes de tudo, refletir em que condições se dá sua inserção. Nesse sentido, Lopes (2011) adverte que:

> O uso do computador no ensino não garante, por si, que os alunos vão desenvolver estratégias que assegurem sua aprendizagem. Acreditamos que, explorar o uso do computador didaticamente, baseado em reflexão constante sobre critérios pedagógicos, como capacidade de interação, possibilidade de individualização, possibilidade de pesquisa e contribuição e tratamento interdisciplinar, pode ser uma alternativa para desenvolvermos nossas práticas educacionais, tanto no ensinar como no aprender (LOPES, 2011, p. 220).

Observa-se, que os estudos de Peixoto (2008) e Sancho (2006) fazem importantes considerações às formas de inserção da TIC no processo educacional e, assim como Lopes (2011), olham com cautela para as possibilidades trazidas por essa integração. Alertam, principalmente, para as posições que apresentam as TIC como portadoras de um potencial inovador, catalizadores de inovações pedagógicas ou como novo paradigma educacional.

Se reconhecidas e inseridas como instrumentos mediadores no processo de apropriação cultural da criança, de certo que essas ferramentas enriquecerão as atividades das crianças. No entanto, como sinaliza Sancho (2008) não são os instrumentos ou ferramentas que darão o direcionamento às práticas docentes e sim estas práticas que atribuirão significados a elas, que poderão convertê-las em motor de inovações pedagógicas. Mas, para tanto, alerta a pesquisadora, deverá ser pensada em relação com as condições estruturais das ferramentas tecnológicas, da realidade física, social, econômica e político-pedagógica da escola, com a estruturação curricular, as condições socioculturais e interesses dos alunos. Requer-se, também, pensar a inserção desses recursos nas condições de trabalho e formativa dos professores.

Freitas (2009) faz a mesma consideração acerca do poder atribuído a esses recursos, considerando principalmente o computador e a internet, e complementa

dizendo que é a mediação humana e o contexto de sua utilização que os transforma em instrumentos de aprendizagem.

Ressalta-se que a revisão de literatura explorada nesse estudo buscou adentrar o universo das produções científicas que se propõem conhecer a criança e as formas de viver a infância em tempo de rápido desenvolvimento de tecnologias digitais. Essa pesquisa permitiu observar que muitos que se propões a discutir as formas como as crianças se relacionam com esses recursos se sustentam, muitas vezes, por visões estereotipadas da criança e das formas de viver a infância. Vincula-se, acriticamente, o desenvolvimento da criança a formas diferentes de desenvolvimento tecnológico, principalmente, no que se refere aos meios de Informação e Comunicação.

Essa assertiva se justifica pela constatação de que, tanto os estudos que mostram como se deu, na história, o nascimento da infância, quanto aqueles que apregoam seu suposto desaparecimento, estão de alguma forma ligados ao desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação. Vê se, também, que tais abordagens apresentam suas conclusões com base em pesquisas realizadas sobre crianças, que não adentram o universo infantil, quando, hoje, o que se busca é o exercício de olhar e escutar atentamente o que as crianças dizem e produzem. Considerando que elas tem muito a dizer, entende-se a necessidade de uma análise contextualizada da criança, bem como, de uma melhor compreensão dos sentidos e significados que elas atribuem aos objetos culturais da contemporaneidade, incluindo aí, as tecnologias de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Crianças e Mídias no Brasil**: cenários de mudanças. Campinas: Papirus, 2010.

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

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Brasil: Loyola, 2007.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org). **A criança fala**: a escuta de criança em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARLOT, B. **A mistificação da infância**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FANTIN, M. e GIRARDELLO, G. (orgs). **Liga, Roda, Clica:** Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

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. Computador e internet como instrumento de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem histórico cultural. **2º Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação**. Recife, 2008. Disponível em: < http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

FREITAS, M. C. Para uma sociologia da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historia Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S; LEITE, M, I. Infância: **Fios e Desafios da Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2011.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE, M. L. N. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. **Historia Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez editora, 2001.

LEITE, M. I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sônia e LEITE M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus. 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. L; LEONTIEV**,** A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1988.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdo, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Caderno Pedagogia Universitária**, n.11 p. 09-35, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky: diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. In: **VII jornada de Ensino de Marília**, ago. 2008a. (texto de abertura)

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. **Revista educativa**, v. 11 n. 1, p.109-121, 2008b.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** n. 27, p.5-24, 2004.

LOPES, M. C. L. P. Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e da aprendizagem. **Série-Estudos**, n. 31, p. 215-224, jan./jun. 2011.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na historia do Brasil. In: FREITAS, M. C. **Historia Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez editora, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotski: aprendizagem e desenvolvimento:** um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste:** políticas públicas e formação humana. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2012, vol. 1, p. 283-294.

PEIXOTO, J. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância**, Eccos,** vol. 10, n. 1, p. 39-54, jan/jun.2008.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista Currículo y formación del profesorado**, vol. 9, n. 2, 2005. Diposnivel em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304491> Acesso em: 10 mai. 2013.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação da práticas sociais. In: SMOLKA, A. L. B. **Cadernos Cedes.** Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. n. 50, p. 26-40, 2000.

VEEN, W. e VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. L; LEONTIEV**,** A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1988.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E ABORDAGEM CTS – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

Gildemberg da Cunha Silva (1); Lisânea Clécia da Cunha Silva (2)
[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
[2] Universidade Paulista

Resumo: Para promover educação tecnológica consciente, responsável e de qualidade é preciso refletir sobre a função educativa. Onde a própria escola é uma tecnologia que surge para promover educação a todos cidadãos (VERASZTO, 2004). Priorizando uma abordagem que trate, não apenas dos aspectos tecnicistas da formação, mas da formação plena para cidadania. Ora, o cidadão merece aprender a ler e entender – muito mais do que conceitos estanques – a ciência e a tecnologia, com suas implicações e consequências de modo a contribuir para um mundo melhor nos mais diferentes aspectos (político, social) (BAZZO, 1998). O objetivo deste trabalho consiste em despertar uma reflexão, a partir da literatura, sobre a necessidade da abordagem CTS na educação tecnológica para uma cidadania consciente no IFTO.

Palavras-chave: Educação Tecnológica, CTS, Cidadania.

1. Introdução

No fim da década de 80 foi fundado o estado do Tocantins, hoje tem como capital a cidade de Palmas. No Tocantins, mais precisamente na cidade de Araguatins (região do Bico do Papagaio),em 1988 foi fundada a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA) e posteriormente em 2003 foi criada a Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e com a criação dos Institutos Federais, dada pela Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, foi criado o IFTO, hoje com 11 unidades no estado, a missão do Instituto é, também, a formação de mão de obra de nível técnico e tecnológico para atender as demandas do mercado interno e externo do estado.

Portanto, quando falamos em educação tecnológica no estado do Tocantins, certamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) apresenta-se como uma das principais instituições responsável pela formação de mão de obra voltada para educação, ciência e tecnologia no estado. E, a partir deste centro de ensino tecnológico que este trabalho se justifica, uma vez que o mesmo atende não apenas demandas regionais, mas externa, tendo como desafio diálogo permanente às transformações que emanam de si e para si concomitantemente a missão de desenvolver educação tecnológica.

Este trabalho, têm como objetivo despertar uma reflexão, a partir da literatura, sobre a necessidade da abordagem CTS na educação tecnológica. Uma vez que, na sociedade contemporânea, necessitamos formar não apenas tecnicistas, mas, sobretudo, cidadãos conscientes.

Mas, fazer educação tecnológica no mundo em rápidas e abruptas mudanças de valores e comportamentos é, no mínimo desafiador, em meio as rotinas administrativas e pedagógicas intensas que parecem não ter disposição/espaço para reflexão a respeito de novos valores e tendências - reinventar-se.

Jacques Delors (1998), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada, são eles: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos e 4) aprender a ser. Os pilares apresentados podem ser tomados também como bússola para nortear a educação tecnológica tendo como base abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), assim contribuir para práticas sustentáveis, conscientes e um mundo melhor para as futuras gerações da humanidade.

2. Metodologia

Trata-se de um levantamento bibliográfico a respeito de educação tecnológica e CTS. Foi consultado a base de periódicos da CAPES e textos de teóricos renomados para fundamentação teórica e análise reflexiva.

3. Resultados e Discussões

3.1. Educação tecnológica – um caminho em meio à crise

Em meio à crise política e econômica brasileira, insistimos em fazer educação a partir de "reformas" que incham os currículos ou insistem em debates rasos sobre e para educação, e em raríssimas ocasiões falamos em educação tecnológica. Ocorrendo assim um atropelo desenfreado por soluções extemporâneas nas nossas escolas, sem a necessária análise por parte dos responsáveis pelos planejamentos educacionais nas áreas tecnológicas, têm nos custado um preço excessivo (BAZZO, 2002) e que certamente perdurará nos próximos anos.

> Uma sociedade transformada pelas ciências e pelas tecnologias requer que seus cidadãos manejem saberes científicos e técnicos e possam responder as necessidades de diversas índoles, sejam estas profissionais, utilitárias, democráticas, operativas, incluindo metafisica e lúdicas. Profissionais no que se refere a aumentar e atualizar as competências. Utilitárias, ao reconhecer que todo saber é poder; por exemplo o controle sobre o próprio corpo. Democráticas, tendo em vista que a alfabetização pode instruir à cidadania em modelos participativos sobre aspectos como transporte, energia, saúde, etc., e permite questionar a tecnocracia que maneja aspectos públicos relacionados ao desenvolvimento tecnocientíficos. Também, a alfabetização tecnológica é capaz à necessidades do tipo operativas, na medida em que pode ter componentes formativos mediante o uso de modelos, o manejo de informações, a mobilização de saberes, enfim, se trata de uma aprendizagem organizada. Por último pode ser também um assunto metafisico e lúdico, visto que pode nos ajudar a conviver mais amistosamente com as ciências a partir do momento em que formamos uma compreensão mais ampla da mesma, ajudando-nos a viver em mundo com ainda, inúmeras interrogações. (GIORDAN *et. al*, 1994, *apud* OSORIO, 2002)

A crise brasileira, econômica e política, têm o mercado como principal resposta de sua evolução ou involução. Entretanto, aspectos básicos relacionados ao comportamento do cidadão (sujeito chave do mercado) é intrínseco do olhar e forma de relacionamento deste com o mundo. Neste ponto de colisão (crise – mercado – cidadão) conhecer com profundidade o imbricado relacionamento existente hoje, entre ciência tecnologia e sociedade, procedimento que vem sendo adotado há décadas em países como os Estados Unidos, Canadá e a grande maioria dos países europeus, passa a ser tarefa indispensável para qualquer sociedade que deseja sua independência como nação soberana (BAZZO, 2002). Considerando que vivemos em uma sociedade informacional, cabe a escola a organização de um movimento global de renovação cultural. Nos dias atuais o mercado tem exercido este papel tornando a escola "reboque" e não um centro de inovação cabendo a escola o papel de gestora do conhecimento (DOWBOR, 1998), tendo como canal condutor de transformação a educação tecnológica, desde os primeiros anos (GADOTTI, 2000).

A educação tecnológica, em meio aos reveses da crise econômica, política do Brasil e alto número de desempregados, para assumir seu papel de centro de inovação precisa ir além da formação específica da área, e ser um espaço para novas ideias/projetos do estudante. Não podemos negar que o sistema educacional tal como está hoje estruturado realmente acaba minando, com o passar do tempo, a curiosidade intrínseca presente em cada aluno (VERASZTO, 2004).

Einstein (1994) escreveu:

> [...]por vezes, vemos na escola simplesmente o instrumento para a transmissão de certa quantidade máxima de conhecimentos para a geração em crescimento. Mas isso não é correto. O conhecimento é morto; a escola, no entanto, serve aos vivos. Ela deve desenvolver nos indivíduos jovens as qualidades e capacidades que são valiosas para o bem-estar da comunidade.
>
> [...]
>
> Mas, como devemos tentar atingi-lo? Caberia, talvez, tentarmos alcançar esse objetivo pregando moral? De maneira alguma. As palavras são e continuam sendo um som vazio, e a estrada sempre para a perdição sempre foi calçada pela exaltação hipócrita de algum ideal. Mas as personalidades não se formam, pelo que é ouvido e dito, e sim pela atividade.
>
> Assim, o mais importante método de educação sempre foi aquele que o aluno é instigado a um desempenho efetivo. Isso se aplica tanto às primeiras tentativas de escrever do menino da escola primária quanto a tese do médico ao se formar na universidade [...].
>
> [...]
>
> A escola deve ter sempre como finalidade que o jovem a deixe como uma personalidade harmoniosa, não como um especialista. Isto na minha opinião isto aplica-se em certo sentido às escolas técnicas, cujos alunos irão dedicar-se a uma profissão bastante definida. O desenvolvimento da capacidade geral de pensamento e julgamentos independentes deve ser sempre colocado em primeiro plano, e não a aquisição de conhecimentos

> específicos. Quando uma pessoa domina os fundamentos de sua disciplina e aprendeu a pensar e trabalhar independentemente, por certo haverá de encontrar seu caminho e, além disso, será mais capaz de se adaptar ao progresso e às mudanças do que outra pessoa cujo aprendizado tenha consistido, sobretudo na aquisição de conhecimentos detalhados.

Em meio as transformações sociais e políticas que certamente a presente crise promoverá nos próximos anos, faz-se necessário atentar para soluções articuladas, fruto de uma criticidade profunda, responsável e objetiva, atreladas as relações sociais em que se configuram, caso contrário retornaremos à tecnocracia (AULER, DELIZOICOV, 2001).

> A tendência da tecnocracia é transferir a 'especialistas', técnicos ou cientistas, problemas que são de todos os cidadãos. (...) Escolhas políticas são transformadas em questões a serem decididas por comitês de especialistas. Não digo que os tecnocratas sejam maus, nem que tomem sempre decisões erradas. Digo que é mau o sistema que lhes dá esse poder. (THUILLIER, 1989)

3.2.Abordagem CTS e educação tecnológica

Para soluções articuladas com as relações sociais é preciso refletir sobre como "construir" este "poder", a partir da educação tecnológica, de raciocínio em uma geração jovem e movida por respostas rápidas e prontas a partir de um clique.

Goldillo e Galbarte (2002) afirmam que a primeira condição para se promover uma educação tecnológica consciente, responsável e de qualidade é preciso refletir sobre a função educativa. Onde a própria escola é uma tecnologia que surge para promover educação a todos cidadãos (VERASZTO, 2004).

Entretanto, Calderaro (2000) destaca alguns aspectos que comprometem a consolidação deste processo: a) A valorização quase que exclusivamente da ciência quantitativa no lugar da qualitativa; b) A falta de atenção e importância aos conceitos espontâneos dos alunos; c) A inexistência de mínimo esforço para tentar modificar os mitos existentes em torno do processo cientifico; d) A total desconexão entre ciência, tecnologia e sociedade; e) abstenção de informação a respeito da força produtiva (ou destrutiva) da ciência; f) O silêncio a respeito dos problemas das ciências e tecnologias

e suas implicações e modificações diretas do meio ambiente; g) A pouca (ou quase nenhuma) importância dada ao papel histórico no processo coletivo da ciência; h) O abismo existente entre a vontade e a efetivação em formar alunos como futuro cidadãos.

Nesse contexto a abordagem CTS torna-se estratégica para soluções existenciais da escola contemporânea, em tempos de crise e rápidas transformações, por desenvolver educação tecnológica.

Os estudos CTS nos últimos cinquenta anos se configuraram por inúmeras temáticas sob uma intersecção comum: uma forte interdisciplinaridade, ou transdisciplinaridade, de suas bases epistemológicas (BAZZO, 2002). Uma vez que os problemas a nossa volta não existem a partir da relação única e isolada de uma determinada área do conhecimento. Chegando a pensar, em muitas situações, que a única solução para os problemas está na ciência. Ora, nem todos os problemas são de caráter científico - tecnológico. Nesse sentido, é importante compreender que mais ciência, mais técnica, não significa, necessariamente, vida melhor para todos (AYARZAGUENA *et al*, 1998 *apud* BAZZO, 1998).

Ora é a não exclusão dos aspectos técnicos inerentes das profissões, mas, o pensar crítico a respeito de sua existência e formas de relacionamento com a tecnologia e o mundo em um diálogo e interação permanente (Ver Figura 1).

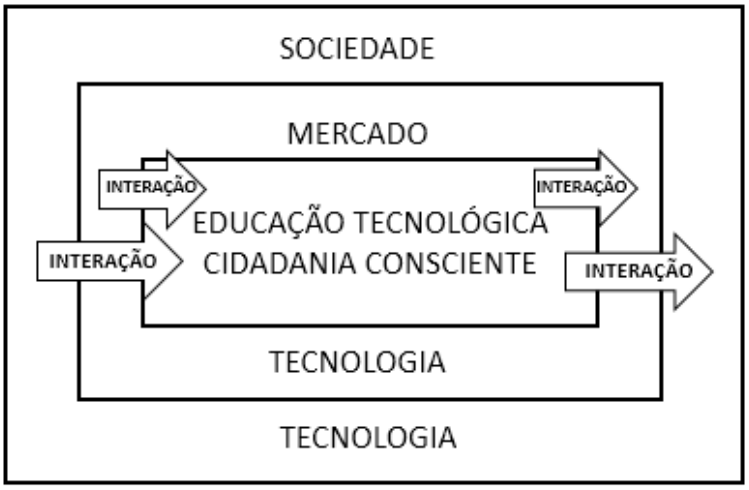


Figura 1 – Interação Educação Tecnológica x Mercado x Sociedade. Fonte: Autores, baseado em Auler (2007).

A cidadania consciente é distinta, pois, considerando que a tecnologia dá poder sobre coisas e pessoas e que nem todo poder é bom para todos (BUNGE, 1996), saber relacionar com as tecnologias, e seu poder, está condicionada aos canais da cidadania consciente, fruto de reflexão e conhecimento que tem como ponto de partida a educação tecnologia sob os pilares da criticidade, interdisciplinar e transdisciplinar, da abordagem CTS.

PINHEIRO *et al* (2007) conclama à uma população com acesso a informação sobre desenvolvimento científico-tecnológico, e, sobretudo, com condições de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde vive. Consequentemente, é necessário que a sociedade, em geral, comece a questionar sobre os impactos da evolução e aplicação da ciência e tecnologia sobre seu entorno e consiga perceber que, muitas vezes, certas atitudes não atendem à maioria, mas, sim, aos interesses dominantes.

Considerando Bazzo (1998), o cidadão merece aprender a ler e entender – muito mais do que conceitos estanques – a ciência e a tecnologia, com suas implicações e consequências de modo a contribuir para um mundo melhor nos mais diferentes aspectos (político, social). Um sujeito ativo perante as transformações do mundo.

Entretanto todo esse processo só pode ser implementado e firmado mediante uma educação tecnológica que não busque apenas uma formação tecnicista, mas com um olhar pleno sobre a tecnologia.

Assim temos a estabelecida a relevância da abordagem CTS na educação tecnológica, visto contribuir para uma cidadania consciente – perante a relação do cidadão com temas/problemas da ciência e tecnologia (PINHEIRO *et al*, 2007).

A abordagem CTS no contexto educacional, portanto, possuem os seguintes objetivos segundo Medina e Sanmartín (1990): a) questionar as formas herdadas de estudar e atuar sobre a natureza, as quais devem ser constantemente refletidas. Sua legitimação deve ser feita por meio do sistema educativo, pois só assim é possível contextualizar permanentemente os conhecimentos em função das necessidades da sociedade; b) questionar a distinção convencional entre conhecimento teórico e

conhecimento prático - assim como sua distribuição social entre “os que pensam” e ”os que executam” – que reflete, por sua vez, um sistema educativo dúbio, que diferencia a educação geral da vocacional; c) combater a segmentação do conhecimento, em todos os níveis de educação; d) promover uma autêntica democratização do conhecimento científico e tecnológico, de modo que ela não só se difunda, mas que se integre na atividade produtiva das comunidades de maneira crítica.

A educação tecnológica, por sua vez, deve ter os seguintes objetivos segundo Watson (1974 *apud* Acevedo Díaz, 1996): a) enfocar os conteúdos referentes ao contexto social no qual os alunos estão inseridos; b) dar mais importância às questões práticas; c) considerar os impactos tecnológicos na sociedade; c) levar em conta não somente as possibilidades de resolução de problemas sócio técnicos, mas também considerar os limites da tecnologia.

4. Considerações Finais

A escola é um espaço para o porvir. Um ambiente onde semeamos o amanhã. Um esforço no presente projetando recompensas para o futuro (TUMA, 2001). Considerando reflexões apresentadas a respeito da educação tecnológica com abordagem CTS, podemos afirmar que as recompensas que devemos almejar – quanto educadores – é de, não apenas formar profissionais competentes para um mercado cada vez mais exigente. Mas, cidadãos conscientes de sua responsabilidade social pautada de uma relação direta com a tecnologia. Cidadãos em sintonia com os problemas da sociedade na perspectiva de sua transformação (BAZZO, 2002).

Considerando o jovem estado do Tocantins e o desafio do Instituto Federal do Tocantins no desenvolvimento da sua missão: entregar a sociedade uma mão de obra especializada. O IFTO é parte de uma rede de educação tecnológica centenária – inserido em um estado com inúmeras demandas em diversas áreas do mercado (agronegócio, mobilidade urbana, logística, ambiente, social, educacional, dentre outras), como também a excelente localização geográfica do estado (centro do país – estado que liga as regiões norte e sul). Ora, o IFTO existe para atender e responder a problemas e dilemas da sociedade/mercado – por ser uma instituição de ensino, pesquisa e extensão (Ver Art. 6° Inciso II Lei N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO de 2008). Necessitamos, portanto, considerar a abordagem CTS como caminho para uma educação tecnológica em mundo pós-moderno. Em uma sociedade informacional,

cabendo à escola organizar movimento global de renovação cultural e, sobretudo, ser centro de inovação para um mundo melhor e para o bem-estar da humanidade – cidadania consciente.

A reflexão não se esgota, e, de modo algum tivemos a pretensão de esgotar o tema. Mas, faz necessário pensar nossas práticas, currículo e rumo da educação tecnológica, em Tocantins – em especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Visto que, a sociedade é a própria transformação, e, sua baixa criticidade quanto à relação dos cidadãos diante da ciência e tecnologia tornou-se uma preocupação perante o mau uso das tecnologias que ameaçam inclusive a existência humana no planeta.

Sugerimos como futuras pesquisas a investigação da abordagem CTS nos currículos atuais dos cursos de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins a fim de identificar possíveis lacunas ou achados que venham fortalecer e enriquecer a discussão para uma maior interlocução da abordagem CTS na educação tecnológica no estado do Tocantins.

Referências Bibliográficas

ACEVEDO DIAZ, J. A. La Tecnologia em las Relaciones CTS. Una Aproximación al Tema. Ensenanza de las Ciencias, 1996.

AULER, D, DELIZOICOV, D. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA PARA QUÊ? Pesquisa em Educação em Ciencia, 2001.

AULER, D. Articulação entre os pressupostos do Educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos Caminhos para Educação em Ciências. Contexto e Educação, 2007.

BAZZO, W. A. A PERTINÊNCIA DE ABORDAGENS CTS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 2002.

BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia, Sociedade: e o Contexto da Educação Tecnológica. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

BUNGE, M. Ética, Ciencia y Técnica. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1996.

CALDERARO, A. Enfoque vocacional del lineamiento C/T/S: su aplicación em la secuenciación de contenidos y como fundamento metodológico em um curso secundario de ciencias naturales. Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para Educação, a Ciência e a Cultura), 2000.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

DOWBOR, L. A reprodução social. São Paulo, Vozes, 1998.

EINSTEIN, A. Escritos da Maturidade: artigos sobre ciência, educação, religião, relações sociais, racismo, ciências sociais e religião (Trad. Borges, Maria Luiza X. de A.). Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994.

FREIRE, P. SHOR, I. Medo e Ousadia. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. São Paulo em Perspectiva, vol. 14, 2000.

GORDILLO, M. M. GALBARTE, J. C. G, Reflexiones Sobre la Educación Tecnológica desde el enfoque CTS. Revista Iberoamericana de Educación, 2002.

MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. El programa Tecnología, Ciencia, Natureza y Sociedad. In: Ciencia, Tecnología y Sociedad: estudos interdisciplinares en la universidad, en laeducación y en la gestión pública. Barcelona: Anthropos, 1990.

OSORIO, M. C. La Educación Científica e Tecnológica desde el Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones e Experiencias para la Educación Secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 2002.

PINHEIRO, N. A. M, SILVEIRA, R. M. C. F, BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A Relevância do Enfoque CTS para o Contexto do Ensino Médio. Ciencia e Educação, 2007.
THUILLIER, P. O Contexto Cultural da Ciência. Ciência Hoje. Rio de Janeiro,1989.
VERASZTO, E. V. Projeto Teckids: educação tecnológica no ensino fundamental. Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado – UNICAMP.

ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE DO CORPO COMO MERCADORIA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Bárbara Meneghetti
Paulo Sérgio Gomes Soares

RESUMO: O objetivo dessa comunicação é apresentar uma pesquisa teórica sobre a ideia de corpo como mercadoria, não pela superexploração do trabalho, mas pela sua supervalorização na cultura do consumo. A Teoria Crítica do filósofo alemão Herbert Marcuse permite uma análise do corpo transformado em mercadoria pela identificação da subjetividade do indivíduo com o aparato tecnológico externo a si como produtor da realidade. A ideologia da sociedade pós-industrial em relação à mudança de pensamento sobre o corpo tem relação estreita com a reprodução do capitalismo nas sociedades contemporâneas. Nesse contexto, o corpo ganha *status* de mercadoria ao consumir

mercadorias para manter um padrão de aceitabilidade e prova da autorrealização pessoal e social. O texto evidencia temas presentes em dois eixos temáticos do currículo do Ensino de Filosofia para o 3° ano do Ensino Médio, nas escolas de Palmas, a saber, "Tecnologia e sociedade" e "A dimensão ideológica". Constatou-se, a partir da pesquisa, que, hoje, o corpo atrai para o si um mercado empresarial que transforma as necessidades vitais e a luta pela existência num falso bem estar pelo caminho da falsa liberdade em virtude da falsa consciência. Esse debate é fundamental para formação de professores de Filosofia, que tem de trabalhar com os eixos curriculares em voga.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Crítica. Ensino de Filosofia. Ideologia da sociedade industrial.

Introdução

A partir da Teoria Crítica do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, foi possível identificar as principais características da ideologia da sociedade industrial que influenciam na cultura da supervalorização do corpo e nas modificações de pensamento produzidos na sociedade ao longo dos anos, buscando sempre novas formas de dominação por meio da padronização. A ideologia da sociedade industrial produziu efeitos na cultura, sobretudo em relação ao consumo. Diante desse contexto, o foco desse artigo é delimitar as transformações do comportamento e do corpo após o advento do capitalismo mundial a partir da primeira metade do século XX.

A mudança de pensamento em relação ao corpo é uma modificação na esfera da necessidade e interesse, produzido conforme um sistema de dominação que cria novas formas de controle e estilo vida.

Nós perpetuamos esse perigo pois, esta é a forma pela qual a sociedade é organizada, esse sistema beneficia uma minoria que torna-se cada vez mais rica, e os interesses dessa minoria exerce cada vez mais o domínio sobre a natureza. Essa minoria detém necessidades politicas particulares, nossos meios de comunicação defendem a interiorização dessas necessidades em todos nós. Segundo Marcuse (1967. p. 13), "as necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão".

A sociedade industrial contemporânea é extremamente tecnológica, a sua força esta na produção, exercendo domínio do homem, reprimindo o desenvolvimento das suas necessidades e faculdades humanas.

A dominação do homem a partir do aparato tecnológico cria novas formas de controle social e de poder sobre a vida, dominando-a e impedindo qualquer forma de transformação social qualitativa.

Entre a formação da teoria da sociedade industrial tradicional e a situação da sociedade contemporânea, as bases críticas mudaram. Segundo Marcuse, a mediação da teórica critica é histórica. Na primeira metade do século XIX, a teoria se realizava "na consciência e na ação política das duas grandes classes que se defrontavam na sociedade: burguesia e proletariado" (MARCUSE, 1967. p. 16). Estas continuam sendo as classes básicas do capitalismo, mas na sociedade industrial contemporânea juntamente com o capitalismo desenvolveram-se a ponto de alterar essas estruturas e função dessas classes. Estas não promovem mais uma transformação histórica.

A falta de agentes e veículos de transformação reforça a situação de coerção, não há oposição, nem negação ou recusa. As contradições da sociedade são silenciadas, sendo cada vez mais difícil haver crítica, por esse motivo a crítica torna-se sem fundamento algum para essa sociedade, eles perpetuam um racionalismo tecnológico onde a produtividade cresce e a destruição da natureza, da miséria também.

Marcuse tenta recuperar o objetivo crítico e entender como a sociedade atual conseguiu extinguir esse objetivo, a teoria foi regredida a um pensamento abstrato e especulativo, saiu do campo econômico político para a filosofia.

Existe uma situação ambígua fundamental. Segundo Marcuse, a sociedade unidimensional oscila entre duas hipóteses contrárias: 1) de que a sociedade atual consiga parar a transformação qualitativa durante um futuro possível. 2) de que existem forças e disposições que podem romper com o que esta posto na sociedade.

Sendo assim, Marcuse tem como foco a sociedade industrial desenvolvida e as que estão em desenvolvimento. A organização técnica da produção se consolida com a distribuição e fruição de bens.

O sistema determina *a priori* a produção e distribuição das mercadorias para o consumo, reproduzindo o sistema a partir do próprio estímulo ao consumo. Esse sistema é totalitário porque invade todas as esferas da nossa vida, tanto sociais quanto individuais, institui novas formas eficazes e mais agradáveis de controle social. Invade o trabalho, o lazer e todos os espaços privados da vida, interferindo diretamente na subjetividade dos indivíduos.

A sociedade tecnológica é um sistema de dominação. Assim que um projeto é institucionalizado nas relações básicas, determinam todo o desenvolvimento da

sociedade. O universo tecnológicb o também é um universo político, ele molda toda a cultura intelectual e material. Esse sistema se protege, estendendo sua organização a dominação da natureza.

As formas de controle nos proporcionam uma falsa sensação de liberdade, suprimem a individualidade, regulamentam a livre competição entre sujeitos economicamente desiguais. O direito e a liberdade na sociedade industrial perdem o sentido lógico nesta nova tecnológica, as ideias criticas são substituídas por ideias mais produtivas e "racionais", essas ideias promovem e protegem essa organização social.

Liberdade de pensamento e autonomia são oposição a atual política, esta sociedade aceita princípios que reduzem qualquer tipo de critica. O fato é que esta sociedade acredita em um padrão de vida crescente, ir contra este padrão seria desvantagem, pois envolvem perda econômica e política. A satisfação gerada por essa sociedade industrial, geram um conformismo, onde estar ou não num sistema totalitário não importa, ir contra tudo isso seria uma ameaça ao sistema como todo. Conforme Marcuse (1967. p 24), "na verdade parece não haver razão alguma, pelo menos no quanto estejam compreendidas as necessidades da vida, para que a produção e distribuição de mercadorias e serviços se deem por intermédio da concorrência competitiva das liberdades individuais."

Ou seja, essa forma de falsa de liberdade, não é nem nunca será uma vantagem, o fato de o individuo ter que se mostrar ao mercado como sujeito economicamente livre.

Marcuse acredita que mesmo havendo processos tecnológicos de mecanização e padronização, estes podem liberar uma energia capaz de um domínio de liberdade para além das necessidades, os indivíduos ficariam livres para serem autônomos. Se o aparato tecnológico fosse usado para satisfazer necessidades vitais, a autonomia seria possível. A meta que Marcuse propõe é o fim a racionalidade tecnológica, através do alcance das aptidões intelectuais e materiais da civilização industrial.

Mas a realidade é outra, o processo tecnológico impõe exigências que se expandem e se protegem. O nosso tempo é totalmente controlado por esta cultura vigente.

Desse modo, estamos imersos numa sociedade totalitária que impõe "a coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação da necessidade por interesses adquiridos" (MARCUSE, 1967, p. 24-25). O totalitarismo é constituído de um sistema especifico de produção e distribuição, este sistema se

mantém, quando o governo para se garantir no poder mobiliza com êxito a produtividade técnica. Essa produtividade mobiliza a sociedade em sua totalidade, sufocando toda e qualquer interesse individual ou grupal.

A sociedade industrial contemporânea busca concepções nas quais a "sociedade livre" não pode ser respondida em termos tradicionais, portanto, liberdade econômica, política e intelectual, devem ser indicadas em termos negativos.

É diante desses fatos que Marcuse pode afirmar que a atual conjuntura da sociedade é irracional. O homem se constitui historicamente suas necessidades biológicas foram substituídas, por um padrão social predominante. Marcuse, então distingue as necessidades verídicas das falsas necessidades. As falsas necessidades são as impostas por interesses sociais particulares.

As necessidades das quais achamos ter, são predeterminadas por forças externas, das quais nos não temos controle algum. Estas necessidades mesmo que nos identifiquemos com elas e achemos que elas fazem parte da condição de nossa existência, elas são reprodução dessa sociedade dominante.

Toda e qualquer percepção, consciência e experiência deve ser discutido nos termos da veracidade e falsidade. A falsidade e a veracidade são históricos, o julgamento das necessidades devem envolver padrões de prioridade, ou seja, que o indivíduo possa se desenvolver otimamente onde recursos matérias e intelectuais estejam a disposição do homem além de amenizar a luta pela sobrevivência (labuta e miséria), como padrões válidos. Para Marcuse, as únicas necessidades a terem direito indiscutível são as vitais, como alimento e vestimenta e um teto.

Como podemos decidir quais as necessidades são falsas ou verdadeiras? Marcuse acredita que somente o individuo autônomo (não manipulado nem doutrinado) pode emitir este juízo. Marcuse questiona "como podem pessoas que tenham sido objeto de dominação eficaz e produtiva criar elas próprias as condições de liberdade?" (MARCUSE, 1967, p. 27).

Os meios e os modos que nos tornam escravos desta sociedade é paradoxal quanto mais racional e produtiva esta sociedade, mais difícil se torna a missão de nos emanciparmos e refletirmos sobres a nossa condição de servidão nela.

As necessidades e satisfação da sociedade já fazem parte do individuo, impedem que consiga se libertar das falsas necessidades. Sendo assim, "a particularidade distintiva da sociedade industrial desenvolvida é a sufocação das

necessidades que exigem libertação – libertação também do que é tolerável e compensador e confortável – enquanto se mantém e absolve o poder destrutivo e a função repressiva da sociedade afluente" (MARCUSE, 1967. p. 28).

A liberdade da consciência é substituída por uma falsa liberdade. A liberdade neste caso se torna instrumento de dominação. É como Marcuse (1967, p. 28) diz: "a eleição livre não abole os senhores ou escravos". Nós escolhemos o que já nos é dado, achamos estar sendo autônomos, mas estamos reproduzindo algo já estabelecido pelos meios de controle.

Os meios de informação tem na atual conjuntura um grande poder de dominação, as pessoas acreditam satisfazerem por si suas necessidades, mal percebem que já estavam impostas.

Quando os indivíduos já estão controlados pelos meios de informação, na verdade segundo Marcuse, já vem sendo receptáculos pré-condicionados. Há uma tentativa que igualar as distinções de classes.

Isto só mostra a extensão de alcance deste sistema de dominação, que é a tecnologia, ela se tornou a própria razão, onde toda contradição a este sistema torna-se irracional. Os indivíduos se reconhecem no que consomem.

Poderíamos usar o termo introjeção, pela da razão tecnológica na vida particular. Só que Marcuse evidencia que essa introjeção não seja o termo mais coerente para explanar tal situação. A introjeção é onde o exterior é transferido para o interior, onde deveria haver uma dimensão interior divergentes das exigências externas. Mas o espaço privado, nossa vida particular, já foi invadido pela ideologia dessa sociedade. Sendo assim, "o resultado é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata do individuo com a sua sociedade e através dela, com a sociedade como um todo. [...] O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada" (MARCUSE, 1967, p. 31).

A alienação neste caso pode parecer equívoca esta identificação do individuo com esta sociedade é real. É neste contexto que Marcuse afirma que na sociedade existe apenas uma dimensão que esta em toda parte e em todas as formas. Os aspectos políticos da racionalidade tecnológica prevalecem, diante desta ideologia vigente. Tudo que é produzido, alimento, informação ou qualquer outra coisa, é imposto a nós, seres já precondicionados ao consumo, de forma agradável. A falsa consciência, entendida como ideologia, interfere na subjetividade à medida que as escolhas estejam de acordo

com o já esperado. No final das contas, os indivíduos fazem parte de um estilo de vida disseminado pela sociedade unidimensional.

2. O corpo como mercadoria

Nessa seção, discute-se a ideia de corpo como mercadoria, mas cabe apontar o percurso histórico para chegar a esse estado de coisas para expor o conceito de corpo que se transforma ao longo da história.

O objetivo é mostrar as transformações históricas pelas quais passou o conceito de corpo desde o século XIX até chegar no atual contexto da sociedade pós-industrial contemporânea.

No século XIX, havia uma um cultura popular em que corpos disformes ganhavam as praças e eram exibidos como algo exótico. Pessoas com alguma deformidade física ou mesmo com doenças que interferiam na forma física do corpo eram expostos para entretenimento da sociedade em circos ambulantes por toda a Europa. Conforme Courtine (2004, p. 171), os corpos eram observados sem constrangimento algum, havia um mercado lucrativo no espetáculo dos "monstros". Gradativamente, houve "uma mutação visual da cultura popular", sobretudo com a virada para o século XX e o advento do cinema mudo, cujas imagens substituíam aos poucos a realidades. O sonho das telas invadiu a subjetividade popular.

As pessoas, pouco a pouco, foram se constrangendo e a satisfação em ver os shows dos corpos disformes foi se tornando algo mórbido. Os chamados monstros foram sendo apropriados pela cientificidade e se tornaram objetos de estudos. Esse movimento ganhou força no século XX.

Evidentemente, havia uma busca por satisfazer a necessidades de entretenimento dessa sociedade, agora vista como urbana e moderna, fazendo com que a indústria de divertimento circense dos monstros desse lugar aos monstros cinematográficos. Houve uma preocupação moral em parar de compactuar com a exposição de deformidades corporais em público. As deformidades se tornaram somente objeto de investigação médica.

O desaparecimento dos monstros passou por um percurso histórico, até a valorização do corpo. Nas três primeiras décadas dos séculos XX, poder-se-ia ver nas propagandas de remédios as imagens de corpos em sofrimento e disformes, fazendo

referência ao incomodo da dor. A intenção era não esconder as expressões de dor e a finalidade da propaganda era valorizar a cura.

A saúde e a beleza do corpo eram vistas como um dom divino, embora a alma fosse mais valorizada do que o corpo, segundo uma moral católica da época. A mulher que modificava o corpo usando cosméticos era vista com muitas reservas. A visão da mulher reservada e virtuosa imperava e não tinha o direito de decidir sobre a sua própria aparência.

Após a Segunda Guerra Mundial, a propaganda começou a promover a alegria de viver, principalmente, após a barbárie e a catástrofe genocida. Essa alegria se converteu em realidade com a propagação de uma política de bem estar social na Europa e EUA. Esse fato não passou despercebido pelas indústrias e as mercadorias alavancavam as vendas.

Na década de 20, começou a industrialização de cosméticos, a educação física consegue espaço entre médicos. As receitas caseiras para a saúde, não tem espaço para os produtos que a mídia quer divulgar. Muitas revistas sobre beleza e saúdes foram lançadas reforçando o os cuidados com a beleza feminina. Antigamente, o embelezamento da mulher não poderia ultrapassar os quarenta anos, isso foi mudando com o tempo (SANT'ANNA, 2004).

Conforme as definições de velhice os conselheiros de beleza enfatizam que "não há mais idade para ficar velha". A beleza começa a ser difundida nos concursos de miss, no cinema e na publicidade, podendo a beleza ser criada e produzida, tornando-se uma técnica. O corpo belo e saudável tornava-se, pouco a pouco, uma identidade da modernidade podendo ser fabricado. A propaganda mudou e agora promete a felicidade. Mudar a natureza das coisas tornou-se um hábito. O período posterior à doença ou a falta de beleza é explorado sempre mostrando a eficiência do uso do produto e os benefícios que podem ser conquistados. O prazer valoriza-se, qualquer forma de alusão a dor e sofrimento é sinônimo de atraso da civilização moderna. O sistema dominante tem um projeto que possibilita novas maneiras de se organizar conforme os interesses. Deste modo,

> A maneira pela qual a sociedade organiza a vida de seus membros compreende uma *escolha* inicial em alternativas históricas que são determinadas pelo nível de cultura material e intelectual herdado. A própria escolha resulta do jogo dos interesses dominantes. Ela *antevê* maneiras especificas de utilizar o homem e a natureza e rejeitas outras maneiras. É um 'projeto' de realização entre outros. Mas, assim que o projeto se torna

> operante nas instituições e relações básicas, tendem a torna-se exclusivo e a determinar o desenvolvimento da sociedade (MARCUSE, 1967, p. 19).

O corpo desejável consegue *status* de mercadoria, e a indústria do cosmético se tornou autônoma em relação às ciências médicas. A ideia do belo deve ser macio, sedutor e agradável. "Roupas, eletrodomésticos, cosméticos, remédios entre outros produtos, inclusive, a aparência do corpo, são curvados a necessidade de respeitar a lei máxima de conforto [...]" (SANT'ANNA. 2004, p. 188). Segundo Marcuse, a falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática interferiu no livre desenvolvimento das faculdades humanas, prescrevendo como os indivíduos deveriam se comportar, o que deveriam consumir, como deveriam pensar e agir.

> Os meios de transporte e comunicação em massa as mercadorias casa, alimento e roupas, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem o consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência à falsidade. E ai ficarem esses produtos benéficos a disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida (MARCUSE, 1967, p. 32).

A aparente "libertação" do corpo continuou, na década de 1970, convicções sobre sexualidade consideradas antiquadas deram lugar às revoluções sexual, da autonomia da mulher sobre seu corpo, etc. Corpos nus, sutiãs queimados e o uso do anticoncepcional estavam em voga. Novos cuidados com o corpo surgiam.

Nos anos de 1980, com mais intensidade, outro mercado surgiu - o das academias; corpos malhados, esportes radicais, etc., que começaram a alavancar a indústria da beleza ligada à saúde do corpo forte, como a indústria de alimentos, cosméticos e de roupas para este novo movimento. O sinônimo de juventude estava ligado a esse novo estereótipo; a versão atlética gerou uma motivação de competitividade tanto nos esportes quanto nos negócios. "Entretanto, a versão atlética do corpo e da vida que contagiava homens e mulheres de todas as idades, fornecia um grande charme ao estilo empresarial, aliando a competição esportiva a competição nos negócios." (SANT'ANNA. 2004, p. 190).

Apropriações de conceitos usado no mundo dos esportes agora fazem parte deste novo estilo de vida.

> A aceleração da vida colocava no terreno do feio e do atraso aqueles que não conseguiam 'ir mais rápido', 'flexibilizar regras', ser 'performático', polivalente, leve, descontraído, e em breve, se exigiria, também, que este corpo estivesse cada vez mais conectado. [...] Tornava-se evidente, portanto,

> que o corpo havia sido liberado e redescoberto ao mesmo tempo em que ele não cessava de ser recodificado e confrontado a novos riscos, a centenas de formas de comercio, de redesenho e de 'turbinagem' (SANT'ANNA. 2004, p. 190-191)

Segundo Vaz (2004), Adorno já destacava a afinidade do esporte com a técnica. De forma que o ser humano não faria mais diferença entre si e a máquina, nesse caso a técnica seria uma organização do sofrimento. O corpo nessa lógica capitalista é instrumento técnico, expressão da natureza dominada.

> Como mediação tecnológica entre o ser humano e seu corpo é que as atividades esportivas, levadas às últimas consequências, perpetuam a reificação, de forma que não é possível, por mais que se exercite, superar o estado de morte atingido pelo corpo. Ao contrário, quanto mais ele é exercitado mais é desqualificado como matéria manipulável, quanto mais separado da instancia *não corporal*, mais reificado e portanto *sem vida*, se torna (VAZ, 2004, p. 24).

Conforme Sant'Anna (2004), há um paradoxo, quanto mais o individuo valoriza o corpo mais ele torna-se coagido, alvo de preocupações e responsabilidades. O culto ao corpo se transformou em um mercado empresarial, provocando consequências como estresse, depressão e compulsão, diante dessa necessidade "vital" que se tornou o corpo, como único meio de se conquistar o bem estar.

Essa conquista se realiza por meio do consumo. O mercado, através da manipulação comercial, bombardeia com novos produtos o tempo todo, mas a alegria e satisfação que eles produzem são de curto prazo propositadamente. O sistema que estamos inseridos produz necessidades em nós, das quais nos tornamos sujeitos a satisfazê-la, conforme a sua aceitação seja desejável. Sendo assim:

> A intensidade, a satisfação e até o caráter das necessidades humanas, acima do nível biológico, sempre foram precondicionados. O fato de a possibilidade de se fazer ou deixar de lado, gozar ou destruir, possuir ou rejeitar algo ser ou não tomada por *necessidade* depende de poder ou não ser ela vista como desejável e necessária aos interesses e instituições sociais comuns. Neste sentido, as necessidades humanas são necessidades históricas e, no quanto a sociedade exija o desenvolvimento repressivo do indivíduo, as próprias necessidades individuais e o direito destas a satisfação ficam sujeitos a padrões críticos predominantes. (MARCUSE. 1967. p. 26)

As necessidades que os indivíduos pensam ter são predeterminadas por forças externas que eles não têm controle algum. Estas necessidades, mesmo que se

identifiquem com elas e achem que elas fazem parte da condição de sua existência, elas fazem parte da reprodução do capitalismo.

Segundo Couto, o culto ao corpo além de um estilo de vida é um estilo de vida tecnocientífica. O corpo é um objeto que precisa de intensas atualizações para se adaptar à promessa de uma vida feliz e longa. Para Couto, o corpo é o principal objeto de consumo do capitalismo avançado.

> Vivemos uma época de importantes conquistas técnicos-científicas [...]. estas conquistas, no entanto, são sempre acompanhadas de estratégias que consideram o corpo na sua materialidade, em fragmentos, como mercadorias que devem circular e abastecer um novo mercado consumidor. A compra e venda de órgãos, sangue, tecidos vários, gametas e embriões, não são próprios da nossa época, mas parece que nunca o uso do corpo humano como mercadoria foi tão intenso e evidente. (COUTO, 2007, p. 49-50).

Conforme o autor, as antigas formas de comercialização do corpo não desapareceram, apenas foram reconfiguradas desenvolvendo novos mecanismos. Em uma sociedade onde a cultura hedonista sobrevive da busca pelo desenvolvimento pessoal e bem estar, a mercantilização do corpo ganha força, pois o corpo precisa ser permanentemente modificado sempre dando lugar as concepções sociais mais valorizadas no momento.

O que podemos perceber é que sempre haverá repressão sobre os pensamentos. Muitos acreditam que o pensamento é livre, porém o que acreditamos ser um avanço ou quebra de paradigmas, não passa de uma manipulação com um único objetivo: tornar o homem unidimensional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia.* 2ºed. São Paulo: Saraiva, 2013

COUTO, Edvaldo Souza. Uma estética para corpos mutantes**.** In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana (Ogs). *Corpos mutantes*: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O Desaparecimento dos Monstros**.** In: MIRANDA, Danilo S. (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; Sesc/SP, 2004.

SANT'ANNA, Denise B. Ética e cultura corporal: do culto do corpo as condutas éticas. In: MIRANDA, Danilo S. (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; Sesc/SP, 2004.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial***.** Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo e indústria cultural: notas para pensar a educação na sociedade contemporânea**.** In: ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R.. (Orgs). *Ensaios frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Corina Spada
Universidade Federal do Tocantins. E-mail: anacorina@uft.edu.br
Francisco Gonçalves Filho
Universidade Federal do Tocantins. E-mail: xic@uft.edu.br

Resumo

Este texto narra o trabalho de construção de conhecimento e também de ensino realizado junto à disciplina Estágio em Educação Infantil – creche e pré-escola –, ofertada ao curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema, da Universidade Federal do Tocantins. A proposição considerou a relevância de que o processo de formação docente, por meio do estágio curricular obrigatório, abordasse questões étnico-raciais, dadas as características da população tocantinense e, especialmente, em observância à Lei 11645, de 2008. A partir de então, o planejamento das atividades contou com seleção de bibliografia específica, leituras e orientações realizadas junto aos discentes e construção de proposta de intervenção a ser realizada em uma instituição pública de ensino do município de Miracema do Tocantins, TO. A questão central que orientou a realização deste trabalho investigativo e também as ações voltadas ao ensino foi: em que medida as questões étnico-raciais poderiam influenciar a construção da identidade racial de discentes e como essas questões podem reverberar no processo de formação inicial de docentes no curso de Pedagogia? Dentre os objetivos que nortearam esse processo citamos: promover a reflexão sobre questões étnico-raciais na formação inicial de professores; inserir no cotidiano escolar a discussão sobre identidade étnico-racial; contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008 que versa sobre o ensino da história e cultura afrobrasileira na educação. A metodologia de trabalho utilizada pautou-se na abordagem do grupo focal, considerando um grupo de discentes como a principal fonte de coleta de informações, tendo claramente estabelecido o propósito da atividade, tal como observam Barbour e Kitzinger (1999). Dentre os resultados obtidos destacam-se a construção de uma compreensão mais elaborada sobre questões étnico-raciais entre os discentes, a inserção da temática em atividades didáticas na educação infantil e a sinalização da necessidade de um trabalho integrado entre as disciplinas do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. Identidade racial.

Abstract

This paper were made to illustrate an experience with teacher´s formation, considering an activity of research and teaching in an activity concerned about mandatory curricular internship, that was performed in a Pedagogy course at Miracema do Tocantins, Tocantins, where there is a campus of the federal university from this state. The proposition considered the importance that the process of teacher´s formation, materialized through mandatory curricular internship focused on ethnic and racial issues, especially when we consider the population characteristics on Tocantins state – that is predominantly black – and considering the importance of the Brazilian law 11645, that came out on 2008, could be respected. So, the activities planning were based on bibliographic selection, reading activity and student´s orientation, and intervention activity that were made by the students in a public school at Miracema do Tocantins, TO, Brazil. The main question purposed with this study and with the activities directed to student´s formation was: how ethnic and racial issues could make the difference on a process of teacher´s formation in a Pedagogy course? Then, the objectives of this study are: to promote the thought about ethnic and racial issues on teacher´s formation; to insert on daily school activities dialogues about ethnic and racial issues; to contribute to implementation of the law 11645/2008, that regulates the teaching of history and culture Afro-Brazilian on regular education. As a method of research we used focal groups, considering a students group as the main source of data collect, since we had already defined the activity purpose, as is pointed by Barbour and Kitzinger (1999). As the results obtained we can consider the improvement of the comprehension about ethnic and racial issues by the students, the insertion of this theme in pedagogical activities on children´s education schools and the comprehension that we have a necessity to develop a more cooperative and integrated work among the subjects of Pedagogy course.

Key-words: Supervised internship. Teacher´s formation. Racial identity.

1. Formação docente para a educação infantil: o trabalho com o estágio supervisionado e as questões étnico-raciais

Este artigo traz elementos que retratam um trabalho realizado junto ao curso de Pedagogia, do Câmpus de Miracema, da Universidade Federal do Tocantins, que busca articular formação docente em educação infantil e questões étnico-raciais.

A inserção da temática étnico-racial na formação docente partiu da observância da lei 11645, de dez de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ao planejarmos a atividade formativa a ser realizada em estágio curricular obrigatório na educação infantil (creche e pré-escola), consideramos a relevância da inserção da

temática com base no pressuposto de que, de acordo com dados do Censo do IBGE (BRASIL, 2010), o Tocantins possui uma população predominantemente negra, uma vez que 72,5% da população do estado é composta por pretos e pardos.

Os elementos apresentados nos levaram a ponderar sobre a necessidade de inserir a questão étnica e racial na formação de professores, iniciando o processo pela educação infantil. Isso sinaliza a importância do trabalho com a identidade dos acadêmicos – docentes em formação inicial – bem como da inserção da temática no âmbito da escola básica, tendo em vista que os estágios são realizados com base em observações de rotina de atividades; planejamento, construção e aplicação de proposta de intervenção, sob a orientação e supervisão da coordenação de estágio e do docente colaborador.

Estabelecidos os princípios norteadores do trabalho pedagógico realizado, e apresentados os pressupostos que o fundamentam, consideramos oportuno apresentar as diretrizes do estágio supervisionado em educação infantil. Em primeiro lugar, o estágio curricular obrigatório representa um momento de inserção dos discentes no contexto escolar, bem como de elaboração de reflexões sobre a docência e o trabalho pedagógico a ser realizado no âmbito da educação infantil.

Consideramos ainda o fato de que a educação infantil, historicamente, configura-se como um espaço de disputas políticas, na defesa dos direitos das crianças à educação. Portanto, o primeiro foco da educação infantil constituiu-se em garantir a oferta com base no direito das crianças ao atendimento educacional. Essa luta materializou-se por meio do reconhecimento legal da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, efetivado por meio da Lei 9394/1996.

A despeito do marco legal, que delimita que o atendimento educacional de crianças deve ocorrer em creches e pré-escolas – instituições integradas ao sistema regular de ensino, sob a responsabilidade do Estado – a análise histórica nos evidencia que a criança sempre fora objeto de discussões e ações – sobretudo de natureza regulatória – por parte do Estado brasileiro.

Dessa maneira, a construção social da infância e do atendimento institucional a ela dispensado se desenvolve a partir de elementos que compõem a macroestrutura do momento histórico em que esses se desenvolvem e também em virtude da correlação de forças presentes na sociedade (SPADA, 2016).

> Na cultura e estratégia de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade do governo. As polêmicas relativas às políticas para a infância demonstram esse conflito de visões e de estratégias, por exemplo, a que se refere à divergência entre os que privilegiam a punição e os que privilegiam o diálogo, a negociação, as medidas educativas (FALEIROS, 2011, p. 35).

A análise sugerida por Faleiros (2011) orienta a ideia de que o atendimento institucional direcionado à criança é orientado pelas características históricas do momento e, em geral, é permeado por uma proposição diferenciada, de acordo com a camada social a que pertencem esses sujeitos.

Em uma abordagem histórica sobre a infância e a educação infantil, Kuhlmann Júnior (1998) aponta que as instituições pré-escolares brasileiras fizeram parte de um conjunto de medidas que expressam uma concepção específica de caráter assistencial, a assistência científica, que se estrutura em um momento específico de nossa história e que abarca aspectos como alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. Assim sendo, houve a difusão internacional das instituições pré-escolares a partir da segunda metade do século XIX, tendo como marca a postulação de novidade, de propostas modernas e científicas.

A proposta assistencial que era desenvolvida tinha na questão da infância o seu eixo de sustentação. Vários saberes concorriam para a implantação das creches, asilos e jardins-de-infância e, esse conjunto de influências, articulou-se no contexto brasileiro, culminando com a organização das entidades assistenciais e de congressos que envolviam a temática da assistência, higiene e educação.

> A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinava tal educação. Dessa forma, no Brasil, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

Na tentativa de diferenciar-se das creches e asilos infantis, os jardins de infância utilizavam constantemente em sua proposta o termo "pedagógico", com o intuito de valorizar e diferenciar essas instituições, definidas por seus criadores como instituições voltadas à educação e não apenas ao cuidado das crianças, estando para tanto munidas de um projeto pedagógico (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

A dualidade entre o atendimento assistencialista e o pedagógico constitui uma questão marcante quando se refere à Educação Infantil brasileira. Mas, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998), o assistencialismo traz consigo uma proposta pedagógica preconceituosa e discriminatória. Para o autor, a proposta pedagógica assistencialista pode ser agrupada em duas vertentes principais: uma delas refere-se à retirada da criança pobre das ruas e o combate à mortalidade infantil, a outra diz respeito à manutenção de padrões diferenciados de qualidade de atendimento.

A abordagem histórica apresentada, ainda que sucinta, pretende cumprir o intuito de evidenciar que a construção social da infância como cidadã, sujeito de direitos, sustentada pelo reconhecimento da educação infantil e subsequente regulamentação do papel do Estado brasileiro em oferecer atendimento educacional em creches e pré-escolas públicas, deve ser relativizado, além de oferecer importantes elementos para a reflexão acerca de uma questão que permeia o trabalho pedagógico junto a essa faixa etária: a dicotomia entre cuidado e educação.

Seguindo esse fio condutor para a construção da pesquisa ora apresentada, e também para tratar da formação docente em educação infantil, desenvolvida junto ao curso de Pedagogia, seguimos a pista proposta pelo referencial teórico utilizado e ponderamos sobre a seguinte dimensão: após a regulamentação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a legislação específica da área nos aponta que os elementos *cuidado* e *educação* são aspectos indissociáveis do trabalho pedagógico a ser realizado na educação infantil. Ademais, a creche abandonaria a dimensão assistencial e passaria então a tornar-se uma instituição educativa, todavia, as ideias de Kuhlmann Júnior (1998) já nos sinalizam que as creches sempre mantiveram uma proposta educacional, porém uma proposta alinhada a uma visão de educação e de infância específicas, vinculadas à classe social dos sujeitos que frequentavam esses espaços.

As instituições de educação infantil, portanto, têm uma origem e uma destinação social (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Ainda nessa linha de raciocínio, quando se discute o cuidado e a educação, circunscrevendo o cuidado ao âmbito da alimentação,

higiene, sono e preservação da integridade física, o autor questiona o que de fato vem a ser a dimensão educacional, apontando que esse aspecto não se restringe ao ensino de conteúdos específicos de disciplinas escolares.

Essas colocações nos sinalizam para o fato de que, em geral, as crianças, historicamente têm sido tratadas como objeto da ação dos adultos e que a pedagogia, ao apropriar-se da infância e, por conseguinte, das crianças, as transformam em alunos (CHARLOT, 1983). Esse elemento auxilia na compreensão de que, na esfera escolar, o apreço pela transmissão de saberes é muito forte, uma vez que há uma cultura escolar voltada para essa perspectiva de atuação, o que intensifica a dicotomização entre cuidado e educação.

Esse quadro aponta que a formação docente a ser proposta nos cursos de Pedagogia precisa considerar a necessidade de um olhar atento e reflexivo para a dissonância existente entre o que apontam os elementos históricos, a legislação educacional, o discurso e as práticas pedagógicas direcionados ao trabalho na educação infantil.

Ao apresentarmos essas ideias não pretendemos realizar uma incursão mais aprofundada nas questões inerentes ao cuidado e a educação, tampouco às concepções e práticas pedagógicas que orientam o trabalho docente junto a crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade, uma vez que esse não é o foco de interesse desse estudo. Tivemos a intenção de pontuar as principais características que regem a educação infantil e apontar para a relevância de uma reflexão mais aprofundada a respeito do trabalho educacional desenvolvido em creches e pré-escolas, considerando as especificidades que permeiam a trajetória de vida das crianças e que as valorize como sujeitos históricos e sociais.

Ao conversarmos sobre as características da população do estado do Tocantins – onde se desenvolve nossa pesquisa e onde atuamos profissionalmente – e ao considerarmos a trajetória histórica das instituições voltadas ao atendimento da infância, baseadas em um processo de controle, segregação e conformação, vislumbramos a pertinência da temática étnico-racial para a construção identitária e para o empoderamento, não somente dos docentes em formação, como também das crianças que frequentam a educação infantil no município de Miracema do Tocantins, TO.

O trabalho com a temática étnico-racial suscitou a necessidade de que fossem explicitados, ainda que brevemente, alguns conceitos que orientam essas discussões no âmbito científico e político, pois o enfrentamento do racismo, da discriminação e do

preconceito étnico-racial tem razões históricas, filosóficas, geográficas, políticas, científicas, enfim, razões para abordarmos essa questão que, segundo CARNEIRO (1995), foi camuflada no discurso da democracia racial.

MUNANGA (2009), nos chama a atenção para um reexame da história dos povos africanos, contada em nossos livros didáticos e que demonstra o preconceito e o desconhecimento da nossa origem e formação afro-brasileira; o reconhecimento da história e cultura da África antes do processo de colonização europeia e depois dele, bem como, das consequências da escravidão para os brasileiros e povos africanos podem recolocar nossas origens africanas na história, nas línguas, nas diferentes expressões da cultura.

De origem africana, mas ressignificada no Brasil, tivemos o fenômeno da quilombagem que, segundo MOURA (1992), fora a principal forma de resistência negra e indígena contra o processo de escravidão. Compreender a realidade e a situação das comunidades remanescentes de quilombo na atualidade, espalhadas por todo o país e, em especial na Região Norte, nos permite reconhecer e valorizar a presença negra em nossa região e, assim, em nossas instituições educacionais.

O estágio curricular, para ser efetivo na formação de professores, deve considerar as questões relativas à nossa identidade étnico-racial, em sua abordagem e ressignificar o projeto de formação de professores em andamento. E diante dessas questões, optamos por conferir a essa atividade formativa um caráter investigativo, de reflexão política e histórica a ser realizado pelos acadêmicos do curso de Pedagogia.

2. A experiência do estágio no Campus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins

O estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema está organizado em três etapas, a saber:

a) **projeto de estágio –** disciplina com sessenta horas aula, cujo objetivo principal está em planejar a atividade de estágio sob uma perspectiva investigativa, na qual o estudante, inicialmente, produz uma narrativa de sua trajetória escolar, buscando problematizar o papel da escola e da educação. Na etapa seguinte, o referencial teórico e as reflexões realizadas em sala de aula buscam levar os estudantes a estabelecerem articulações entre suas vivências pessoais, permeadas de vivências e histórias, com a formação docente. Em seguida os mesmos fazem uma inserção no contexto escolar, realizando observações da rotina, dialogando

com os profissionais e manuseando os documentos institucionais como projeto político pedagógico, planos de aula, atas de reuniões etc. Essas vivências, acompanhadas e orientadas pelo docente titular da disciplina levam a construção de um projeto de pesquisa, que orientará a atividade de estágio curricular;

b) **estágio em educação infantil (creche e pré-escola):** trata-se de uma disciplina com carga horária de 120 horas na qual o discente realiza a inserção em instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) com intuito de realizar observações da rotina diária de atividades (orientada por critérios previamente estabelecidos em parceria com o docente orientador), reflexão sobre as práticas observadas no âmbito da educação infantil, contato com documentos institucionais que fazem parte do ambiente escolar, construção e aplicação de projeto de intervenção.
c) **estágio em ensino fundamental (séries iniciais):** disciplina com carga horária de cento e vinte horas, voltada à realização de estágio curricular supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental, objetivando promover entre os discentes vivências com o trabalho pedagógico realizado na sala de aula e em outros espaços escolares, como coordenação pedagógica e direção.

A materialização dos estágios conta com o envolvimento e a participação de docentes do curso de Pedagogia, especialmente aqueles que trabalham com as disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino, implicadas nesse processo e com a qual os estágios buscam uma constante interlocução.

A coordenação das atividades de estágio – sendo o primeiro voltado à educação infantil e, o segundo, às séries iniciais do ensino fundamental –, cabe a um docente do colegiado, a quem compete organizar o cronograma de atividades de estágio; convocar e conduzir reuniões com docentes colaboradores; orientar em sala de aula as inserções dos discentes em campo de estágio; organizar discussões e reflexões de textos nos encontros realizados com os acadêmicos em sala de aula; acompanhar os discentes à central de estágio para preenchimento de documentação necessária à realização do estágio; organizar a produção do seminário de estágio, ao final do semestre letivo.

Os discentes de uma turma são divididos em grupos de cinco ou seis componentes que serão orientados e supervisionados pelos docentes colaboradores, a fim de que realizem a investigação planejada na disciplina de estágio. Sendo assim, a

atividade de estágio é organizada para que seja também um campo de produção de conhecimento para os discentes e também para os docentes envolvidos nesse processo.

Esse texto é fruto de uma atividade de orientação realizada no primeiro semestre deste ano de 2017, junto a um grupo de estudantes que realizaram estágio curricular em educação infantil (creche e pré-escola). Tendo em vista o fato de que o curso de Pedagogia ao qual estamos vinculados conta com a disciplina "Educação e Cultura Afro-Brasileira", bem como possui em sua agenda de atividades eventos e atividades de extensão voltados à discussão de questões étnico-raciais, consideramos oportuno que um grupo trabalhasse com essa temática na viabilização de suas atividades de estágio.

As primeiras reuniões referentes às atividades de estágio foram realizadas com todo o grupo, a fim de que as instruções iniciais fossem passadas e, a partir de então, cada pequeno grupo passou a trabalhar sob a orientação de um docente orientador específico, realizando suas inserções nas escolas com foco de estudo em uma temática específica. Vale ressaltar que, embora a investigação siga uma temática de estudo, todos os grupos de estágio seguem certa generalidade no que tange as orientações de observação geral: organização do espaço, rotinas de atividade, tempos de espera, materiais pedagógicos, atividades pedagógicas.

Quanto ao grupo voltado à investigação e proposição de atividades relacionadas à temática étnico-racial, sob nossa orientação, explicitamos que, ao longo do processo de realização do estágio, foram realizados oito encontros presenciais, além das orientações dadas via email e também em sala de aula, nos momentos de reunião com toda a turma. A primeira atividade centrou-se no levantamento das concepções dos discentes acerca de conceitos como raça, racismo, preconceito racial e discriminação. Verificamos ainda o grau de conhecimento dos acadêmicos acerca da Lei N°. 11.645/2008, e seus conhecimentos sobre a história da escravidão no Brasil e as marcas deixadas por esse processo.

Identificamos que os estudantes precisavam refletir sobre alguns conhecimentos elaborados sobre a questão, procurando o aprofundamento necessário para o tratamento da problemática relativa à identidade étnico-racial. Realizamos, pois, atividades, com esse grupo, em local de fácil acesso a todos – salas de aula do Câmpus de Miracema –, fora do período de aula, nas quais discutíamos textos e conceitos necessários à organização da atividade de estágio: pesquisa, construção de proposta de intervenção e elaboração de relatório final de estágio.

Para mediar as atividades junto às crianças da educação infantil – creche e pré-escola – e abordar a temática étnico-racial em uma perspectiva mais acessível à sua compreensão selecionamos o livro infantil *Os cabelos de Lelê*, da autora Valéria Belém, que narra a história de uma menina que passa a questionar os cachinhos de seu cabelo esvoaçante e que, ao buscar descobrir o porquê de seus cabelos terem aquela forma, encontra a história da África e também o fato de que seus ancestrais foram trazidos ao Brasil e escravizados por um longo período de tempo.

Tendo como fio condutor da narrativa os cabelos da personagem Lelê, o livro trabalha com questões como diversidades raciais, auto-aceitação, convivência e respeito às origens, representando uma boa proposta de intervenção não somente para as crianças da educação infantil, mas, especialmente, para os acadêmicos em formação, considerando as dimensões de suas histórias pessoais, suas trajetórias coletivas e a atuação como profissional docente.

A experiência demandou conhecimentos de história, geografia, língua portuguesa, artes e mobilizou os discentes na construção e organização de materiais que tornassem a interação com as crianças de fato acessíveis e prazerosas. Assim, a proposta de intervenção contou com mapas, nos quais as crianças visualizaram o continente africano; imagens de pessoas que apresentavam características físicas de ascendência africana; um livro com tamanho ampliado, para que as crianças pudessem visualizar e manipular melhor, observando as imagens; materiais diversos para produção de auto-imagem como espelhos, lápis de cor, giz de cera etc.

Após a supervisão das atividades de estágio com os discentes, realizamos uma reunião para conversarmos a respeito da materialização das atividades e verificamos um grande avanço entre os acadêmicos em relação à compreensão da temática, gerando, como frutos desse processo, o interesse de duas discentes em produzir seus trabalhos de conclusão de curso de graduação tendo como objeto de estudo as questões étnico-raciais.

Mas, a despeito dos avanços observados e expressados nesse texto, identificamos também o quão necessária é a presença da temática nas escolas de educação infantil, uma vez que as crianças em quantidades significativas rejeitaram a figura de Lelê, definindo seus cabelos como feios e não reconhecendo a proximidade entre as características da personagem e as suas próprias, como cor de pele e cabelos.

Tanto entre as crianças quanto entre os acadêmicos observamos com frequência expressões como "cabelo ruim", "cabelo de molinhas", "cabelos afuazados" –

denotando, por meio maneirismo, que os cabelos estariam despenteados ou, em uma análise mais pontual, fora dos modelos socialmente estabelecidos, muito fundamentados no padrão eurocêntrico.

Observamos também o fato de que algumas acadêmicas, mesmo com traços negros, dedicam-se a alisar seus cabelos e a tingi-los em tons alourados, sobretudo por meio de mechas. Essas constatações reforçaram a ponderação de que a temática étnico-racial carece maiores discussões, precisa estar presente no âmbito das instituições educacionais e, principalmente, nos cursos de formação de professores.

Considerações Finais

A atividade formativa, descrita e analisada, que se concretizou por meio da orientação de um conjunto de ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão demonstrou que o Estágio, referenciado nos grupos de estudos e pesquisas tem conseguido, nesta experiência, sinalizar processos mais efetivos de aprendizagens no que se refere às questões étnico-raciais; elaboração de planos e projetos de atividades condizentes com sua finalidade do estágio; entre outros apontamentos da experiência.

A relação entre o estágio e o ensino das disciplinas de fundamentos e metodologias nas orientações dos grupos e abordagens do conhecimento tem proporcionado ações interdisciplinares que demonstram uma ampliação da criatividade elaborativa dos estudantes na relação direta com a educação infantil e a produção do conhecimento no âmbito acadêmico.

No plano acadêmico, a atualização do projeto pedagógico do curso de pedagogia tem levado em consideração essas novas experiências formativas e apontado a necessidade da comunidade acadêmica rediscutir seu projeto de estágio, bem como o fortalecimento do foco nas questões étnico-raciais.

Referências

ABRAMOWICZ, Annete. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pró-posições.** São Paulo, v. 14, n. 3 (42), set.-dez., 2003.

BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. Developing focus group research. London: Sage, 1999.

BRASIL. Lei N°. 9394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei N°. 12.228, de 20/07/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

_____. Lei N°. 11.645, de 10/03/2008. Altera a Lei Número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena.

_____. Lei n. 10.639, de 09/01/2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e inclui no Currículo Oficial a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' e dá outras providências.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê.** Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. 2ªed. São Paulo, Editora Ática, 1995.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Realidade sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MOURA, C. **História do negro brasileiro.** 2ªed. São Paulo, Editora Ática, 1992.

SPADA, Ana Corina Machado. **Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo.** 321f. Tese

(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2016.

METODOLOGIAS ATIVAS: O DISCURSO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Rosa Virgínia Wanderley Diniz
Docente do Ensino Superior
Faculdades Max Planck (MAX PLANCK)
Doutoranda em Educação Superior
Universidade de Sorocaba (UNISO)
rosaecologica@hotmail.com

Christiane Barbosa Stegmann
Docente do Ensino Superior
Faculdades Max Planck (MAX PLANCK)
Mestranda em Educação
Pontifícia Universidade
Católica de Campinas (PUCCAMP)

Resumo: Esse artigo apresenta análise dos discursos das metodologias ativas enunciados pelas instituições de Ensino Superior Privadas. Para tanto, utilizou-se da concepção de fórmula, cunhada por Krieg-Planque (2015), realizando-se uma AD de base francesa, visando verificar a existência de metadiscursos lineares, ou não, cuja topografia foi a Revista de Ensino Superior durante os anos de 2012, 2014 e 2016. O embasamento teórico discute a atual realidade do ensino superior, a concepção das metodologias ativas e conceitos basilares em análise do discurso. A pertinência da pesquisa se inscreve na difusão das práticas de metodologias ativas, especialmente, no ensino superior privado, onde tal proposta é apresentada como diferencial pedagógico razão porque convergente com o eixo selecionado. Após as análises os resultados obtidos confirmam a ausência de linearidade e existência efetiva de turbulência na

utilização do sentido da fórmula, diretamente associadas ao momento econômico-social, embora sua cristalização seja indiscutível. Em sede de considerações finais destacasse a importância dada a tais metodologias, ainda que enunciadas por discursos diversos, uma vez que coerentes com a contemporaneidade, devendo, entretanto, atentar-se que sua mera aplicação não garante melhoria dos resultados pedagógicos.

Palavras-chave: Análise do discurso, metodologias ativas, didática.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar as metodologias ativas (MA) desde a perspectiva da análise do discurso (AD) que será utilizada como método de pesquisa, visando verificar a existência, ou não, de linearidade ou turbulência na concepção desta fórmula a partir da enunciação do ensino superior privado e seus metadiscursos.

Assim, o arcabouço teórico e prático da análise do discurso que dará subsídios a esse trabalho considerará como *corpus* as matérias publicadas na Revista Ensino Superior relacionadas à temática das metodologias ativas nos anos de 2012, 2014 e 2016, pois, a comparação bianual permitirá apreender a fórmula em sua "historicidade discursiva", como comenta Krieg-Planque (2010).

Decidir por tal publicação derivou do fato de representar a voz das instituições de ensino superior privadas, uma vez que vinculadas ao Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo (SEMESP), importante veículo de representação do setor, demonstrando suas estratégias, valores e critérios educacionais, justificando-se, portanto, a topografia.

As análises se propuseram a buscar a existência de metadiscursos que relacionem as MA com tecnologia, didática, qualidade educacional e necessidade/oportunidade de negócios, postura docente e discente, além de validação em sua gênese. Verificar a existência de tais conotações deriva da turbulência, polissemia e polêmica constitutivas da concepção de fórmula, vez que a mesma, embora represente um poder social no discurso, não está livre de variações.

Efetuadas as análises, a comparação do período sugere turbulência na utilização da fórmula, diretamente associada ao momento econômico-social, impactando, esse, a reiteração, ou, não de metadiscursos anteriores, sendo a cristalização da fórmula um fato.

Concluindo-se que as metodologias ativas ganharam enorme destaque como práticas didáticas na educação superior, ainda que enunciadas por discursos diversos, dada sua convergência com as demandas da atualidade, sendo os resultados formativos dependentes do adequado planejamento docente e orientação pedagógica.

1. Fundamentação teórico-metodológica

1.1. Ensino superior privado no Brasil

A partir dos discursos de ‘acesso – democratização – ensino superior’ e ‘controle da qualidade do ensino superior ofertado’, o Brasil enfrenta sua crise na educação pública, que tem gerado estudantes que não atingem a formação de nível médio proposta pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96).

O que se observa é descrito com precisão por Bittencourt (2015, p. 17), nos seguintes termos,

> [...] a educação de base é paulatinamente espoliada, criando, assim, uma geração de analfabetos funcionais que, em um mirabolante ato soteriológico, encontram sua libertação nas facilitações oficiais para o ingresso nos cursos superiores públicos e privados, sem que estejam, de modo geral preparados para a complexidade da formação universitária. A solução encontrada, então, é estimular a flexibilidade nas avaliações, para que situações estressantes raramente ocorram, e assim uma massa universitária é diplomada sem que, no entanto, possua a expertise necessária para sua imersão satisfatória em nosso mercado de trabalho.

Assim, o nível superior flexibilizado tem possibilitado a inserção de alunos despreparados, conforme comenta o autor, compatibilizando analfabetismo funcional e graduação, instituindo uma modalidade de ensino que visa buscar a superação de tais dificuldades.

Esse contexto demonstra que, embora importante, o acesso à educação superior é uma conquista incompleta, pois, além de haver aumentado a oferta de tal modalidade, modificou o perfil do aluno que o frequenta (SUHR, 2008), asseverando Dias Sobrinho (2012, p. 603) que tal modificação denota mudanças quanto aos fins da educação

superior, passando essa a assumir "papéis de instrumentação técnica, competência individual e instrumentalização econômica".

Some-se a isso, para além das dificuldades de base, na nova geração de discentes do ensino superior é formada por nativos-digitais para quem a facilidade de acesso a uma ampla gama de informação diminui consideravelmente a capacidade de concentração, numa mesma atividade por longo tempo, tornando-se necessárias abordagens mais diversificadas e mais curtas.

Enfim, com problemas de formação básica, 65% dos concluintes do ensino médio no Brasil eram descritos como analfabetos funcionais em 2015 (IPM, 2015), imersos na informação da rede mundial de computadores e com baixa capacidade de transformar a informação em conhecimento, por pouca capacidade de concentração, constitui-se, assim, o perfil geral do educando do ensino superior brasileiro.

Sendo, exatamente o processo de expansão e difusão de conhecimentos e competências, que segundo Piketty (2013, p. 28) é "[...] o principal instrumento para aumentar a produtividade e ao mesmo tempo diminuir a desigualdade dentro de um país quanto entre diferentes países [...]" a principal função do atual ensino superior, cuja expansão, teoricamente, traz potencial de melhoria social.

Nessa perspectiva e visando o enfretamento de tais desafios da educação contemporânea e o cumprimento de sua função formativa, surge, no ensino superior, a proposta didática das metodologias ativas como alternativa de melhoria da aprendizagem discente.

2. Metodologias ativas

Denomina-se pela expressão metodologias ativas (MA) as propostas de metodologias que se utilizam de estratégias que fomentem a construção do conhecimento por parte do estudante a partir da interação, curiosidade, investigação e descoberta sendo o educador o condutor do processo.

Esse modelo de ensino ganhou grande destaque após a divulgação de exitosas experiências desenvolvidas em Harvard, pelo departamento de Física, através do professor Eric Mazur, nos idos de 1984 (MAZUR, 2015) e denominadas por Peer Instruction, sendo considerada, em termos discursivos, como gênese das metodologias ativas.

Manzur justifica o início de sua experiência pela leitura de alguns autores e por sua observação acerca do ensino tradicional nos seguintes termos:

> Um dos problemas do ensino tradicional é a apresentação do conteúdo. Com frequência, é tirado diretamente dos livros ou das notas de aula do professor, dando aos estudantes pouco incentivo para assistir às aulas. O problema é a apresentação tradicional do conteúdo, que consiste quase sempre num monólogo diante de uma plateia passiva. (MAZUR, 2015, p. 9)

Tal esgotamento do modelo tradicional somado ao panorama anteriormente descrito, do ensino superior brasileiro, pleitearia novos caminhos, além disso a velocidade como ocorrem mudanças no mundo do trabalho exige, ainda, um formando que seja definido a partir de diferentes percepções – trabalho, sociedade e conhecimento em suas múltiplas dimensões.

A ideia de que é preciso modificar os papéis estabelecidos de professor/aluno como transmissor/receptor de conhecimentos pré-definidos, ainda que não seja recente, pois é possível verificá-las na maiêutica socrática ou na proposta montessoriana, torna-se ainda mais urgente dado o avanço das tecnológico.

Assim, Gemigniani (2012) destaca o papel do ensino superior na reorganização das formas de interação entre indivíduo, sociedade e conhecimento em um contexto social complexo e multifacetado, onde os problemas se apresentam emaranhados e contextualizados na trama que forma o tecido social.

A autora aponta ainda que

> [...] o projeto pedagógico das instituições de ensino deve contemplar a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem visando ao desenvolvimento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, transmita aos alunos conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem e permita a sua formação integral como cidadãos. (GEMIGNANI, 2012, p. 4)

Segundo Moran (2015) as instituições educacionais atentas a essas mudanças escolhem implantar mudanças progressivas ou mudanças profundas; sendo consideradas progressivas as mudanças que mantendo o modelo disciplinar priorizam o maior envolvimento do aluno, com metodologias ativas ou ensino híbrido; enquanto as mudanças profundas exigiram modelos disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto e espaços físicos onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo com supervisão de professores orientadores.

Portanto, efetivar estas mudanças, sejam suaves ou profundas, exigem da instituição investimento em tecnologia, em formação de professores e equipe de TI, mas, mais importante, amplo compromisso com mudança cultural. Sendo, a exigência por tais mudanças irreversível, pois visam atender as demandas que dizem respeito tanto às necessidades de estímulo aos alunos, quanto, encontrar caminhos diferenciais para o mercado educacional cada vez mais competitivo. Em ambos os aspectos o ensino tradicional não tem encontrado espaço de sobrevivência, uma vez que se tem mostrado insuficiente para lastrear as relações de ensino-aprendizagem.

As propostas de metodologias ativas viriam, assim, completar o ensino numa tentativa de entrar em consonância com a nova sociedade uma vez que não seria lúcido manter o professor como centro da informação, mas aquele que possibilita transformar esta informação em algo útil que possa lastrear o conhecimento.

Possibilitando a formação de estudantes mais autônomos e capacitados para curiosamente conduzir seu conhecimento, por outro lado, vale destacar, não há desapego da teoria sendo, muito mais uma mudança de postura do-discente.

Sendo, segundo Ribeiro (2008) um desafio ao docente, exigindo desse a seleção de estratégias pedagógicas que possibilitem a participação ativa do aluno na aprendizagem, demandando maior tempo de preparação da aula e criação de novas situações de ensino, combinando os mais variados métodos para manter o interesse do aluno, ampliar as possibilidades de aprendizagem e atingir os objetivos educacionais.

Assim, o processo é de construção, mas sobretudo, de desconstrução.

Essa dimensão de conflito e enfrentamento acaba por se disseminar nos discursos a respeito de metodologias ativas de ensino-aprendizagem diferentes valores e perspectivas, sendo o uso da expressão "metodologia ativa", já consagrado, apresentando estabilidade e aceitação, além de sua inquestionável circulação em sede do ensino superior, permitindo, dadas estas características, o seu tratamento como fórmula, nos termos delineados por Krieg-Planque (2010).

3. Revista Ensino Superior e seus dados

A publicação objeto do levantamento do *corpus* da pesquisa, denominada Revista Ensino Superior, é uma publicação de média circulação, mensal, editada pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP) e

publicada pela editora Segmento, estando parcialmente disponível on-line, e em formato impresso, todo o seu conteúdo.

Segundo o site da editora ([s.d.]) o público-alvo da revista é:

> [...] especialmente aos gestores de faculdades, centros universitários e universidades. Acompanha os rumos do setor no país e as novidades tecnológicas aplicadas ao universo acadêmico, metodologias de ensino e práticas de gestão adotadas no Brasil e no mundo que contribuem para a melhoria das instituições.

Além disso, em propaganda da publicação, vinculada em seu número 186, de março de 2014, a revista anuncia "uma revista voltada para o ensino superior privado". Portanto, não se trata de uma publicação de cunho científico ou acadêmico *stricto sensu*, mas uma publicação de compartilhamento de experiências de gestão e educação superior entre seus pares.

O período de publicação proposto para a pesquisa refere-se aos anos de 2012, 2014 e 2016, consultando-se exemplares, do período em questão, aleatoriamente, tendo sido analisadas, ao final da pesquisa, 26 edições.

Nestas edições, foram contempladas todas as secções que tivessem menção as inovações metodológicas em sala de aula, tecnológicas ou não, mas estreitamente relacionadas à ideia de autonomia discente na construção dos saberes, cujo enunciado se utilize da fórmula complexa 'metodologia ativa' seja esta, ou não, diretamente mencionada, servindo de base de análise para uma AD de ordem qualitativa e temática.

A concepção de fórmula surge de Krieg-Planque (2010) como conjunto de formulações empregadas num momento e espaço público dados que cristalizam e fomentam questões políticas e sociais, não sendo simples padrão de ancoragem, mas um termo cujo uso seja "passagem obrigatória" acerca de determinados temas e "constitutivamente polêmica".

Completa ainda, a autora, que "[...] as fórmulas se tornam objeto partilhado do debate [...]" (KRIEG-PLANQUE, 2010, p.54) e que os neologismos constituídos a partir da fórmula constatam sua validação social.

Essa ideia, resumida por Mazière (2007), deve considerar que a fórmula não deve ser vista em sua materialidade linguística, mas temática; construída sobre a noção de lugares discursivos. Portanto, na concepção de fórmula as expressões não serão verificadas linguisticamente, mas interpretadas buscando-se o sentido/valor num dado lugar discursivo, delineado a partir de sujeitos contextualizados no espaço/tempo.

Sustenta, ainda, Krieg-Planque (2010, p. 46) que "o processo de aceitabilidade efetuado pela fórmula que anuncia a consagração da palavra como questão política: é ele que dá às palavras um de seus poderes mais espantosos – agir. "

4. Método de Pesquisa

Neste trabalho optou-se por utilizar teórica e metodologicamente a AD de base francesa uma vez que mais convergente com os objetivos propostos pela pesquisa, entendendo-se, pois, a linguagem como manifestação social.

Marques (2011) comenta, entretanto, que neste processo teoria e metodologia são inseparáveis, pois, complementares, sendo os procedimentos teóricos subsídios para a análise de acordo com o enfoque dado.

Portanto, buscar interpretar as relações sociais a partir da AD não converge para a univocidade pois vários são os *corpora* de verificação possíveis dentro de um espaço-tempo, inexistindo neutralidade, mas uma latente interdiscursividade. Sendo variadas as possibilidades de AD seguindo desde uma perspectiva quantitativa e estatística até uma leitura que se proponha mais qualitativa e temática (MAZIÉRE, 2007), sendo, na escola francesa valorizada a construção sócio histórica do texto, e não propriamente o produto, vez que a partir dos contextos são possíveis observar-se os interdiscursos.

Como já acima comentado, a concepção de fórmula discursiva (KRIEG-PLANQUE, 2010) surge como uma perspectiva analítica em AD que toma por foco expressões socialmente cristalizadas, num dado espaço/tempo, e passam a fazer parte dos discursos, convergindo nos debates e práticas sociais.

Sendo, a exemplo, dentro do espaço das práticas pedagógicas do ensino superior na contemporaneidade, dada sua característica de difundida, debatida e praticada na cena didática da educação superior brasileira, não sem divergências e polissemias, mas como lugar de embates, a expressão "metodologias ativas" uma fórmula discursiva nos termos destacados por Krieg-Planque (2010).

Conforme comentado o *corpus* eleito tem por topografia a Revista Ensino Superior e por cronografia os períodos dos anos de 2012, 2014 e 2016, visando comparar os discursos a respeito de metodologias ativas presentes.

Entendendo-se tais termos como aqueles que determinam o espaço-tempo donde se recortará a fórmula discursiva para a análise, que, no presente trabalho se propõem a buscar metadiscursos que relacionem as MA com tecnologia, didática, qualidade

educacional e necessidade/oportunidade de negócios, postura docente e discente, além de validação em sua gênese.

Valendo-se destacar o observado por Maingueneau (1998, p. 98) de que o "[...] metadiscurso não é reservado às interações espontâneas. Ele não se dá ausente dos discursos cuidadosamente controlados, sejam eles orais ou gráficos".

Assim, em se considerando que a topografia em exame representa uma publicação informativa voltada aos gestores e mantenedores do ensino superior, é de se esperar a constante reiteração ou retomada de concepções, como ocorre com as metodologias ativas, sendo, a existência de tais conotações derivadas da polissemia e polêmica constitutivas da noção de fórmula, vez que a mesma, embora represente um poder social no discurso, não está livre de variações.

5. Análises e Resultados

Dados os limites desse artigo, as publicações serão apresentadas por períodos anuais, e se apresentará o contexto do ensino superior desde a perspectiva do próprio enunciador, com a finalidade de se observar possíveis ajustes de concepção à compreensão da fórmula estudada à maneira de se situar a realidade.

Ano de 2012

O ano de 2012 é considerado um ano de estabilidade de crescimento do "novo ensino superior", democratizado por ações governamentais. Nesse ano, o crescimento do Fies (programa governamental de financiamento estudantil) cresceu 144% em relação ao ano anterior (Revista Ensino Superior, maio, 2014), e o aumento das ofertas de vagas nessa modalidade de ensino, públicas e privadas, foi de aproximadamente 3% (Revista Ensino Superior, abril, 2014), além de aumentarem os cursos ofertados, em relação ao ano anterior, em 1.329 cursos (Revista Ensino Superior, março, 2014).

Tal período apresenta, portanto, um panorama de otimismo e prosperidade para essa modalidade de ensino, além de não haverem grandes restrições ao acesso ao financiamento público por parte dos discentes com regramentos bastante flexíveis.

A temática das MA aparece, em 2012, em nove edições distintas da publicação, sendo seus enunciadores, em sua maioria professores ou pesquisadores da área de educação. Nesse período observa-se o maior conjunto de variações em torno da fórmula, quais sejam: metodologias de ensino inovadoras (edição de fevereiro), método ativo

(edição de março), inovação educacional (edição de outubro), tecnologia da educação (edição de novembro) e inovação tecnológica (edição de dezembro); demonstrando que a fórmula em questão estava em processo de constituição.

Entretanto, nenhuma das expressões acima comentadas se opõem ou invalidam a proposta das MA sendo claramente tratadas como sua sinonímia. Além destes derivativos da expressão elencados, apenas surge a variação melhores práticas pedagógicas, em maio de 2014, sugerindo que a expressão metodologias ativas se cristalizava.

A publicação de fevereiro de 2012 apresenta a gênese das metodologias ativas, dando à proposta um caráter histórico e academicamente validado por meio da assinatura do professor Eric Mazur e a criação da instrução em pares, acontecidos em Harvard nos idos de 1984. Dessa forma, a MA passa de uma maneira de lecionar diferente da tradicional para um status de excelência acadêmica associada ao grande centro de pesquisa e inovação instalado em Cambridge desde 1636.

Entretanto, não há qualquer problematização quanto aos resultados, tratando da temática das MA como algo de inconteste validade, tanto que em todas as demais publicações do ano a gênese não será mais apresentada ou discutida.

Ainda nesse período, confrontando-se as ideias de MA como argumento de qualidade educacional e MA como oportunidade/necessidade de negócios restou clara a tendência em tratá-la como qualidade educacional.

Assim, a edição de fevereiro (ed. 161) as associa à “melhoria do aprendizado” e “ensino crítico”, em abril (ed. 163) são apontadas como “ferramenta de qualidade”, “potência educacional”, “inovação ligada ao desenvolvimento de processos de ampliação da educação de qualidade em larga escala”, “educação de qualidade no mundo da inovação” e “melhor maneira de preparar o profissional para o novo cenário”.

Enquanto a edição de junho (ed. 165) as apresenta como formação contínua e mudanças institucionais, sendo decretado em outubro (ed. 169) que com as metodologias ativas “o diferencial será o mérito e não o conteúdo”; esclarecendo, portanto, que com o crescimento e competitividade do mercado de ensino superior tal inovação será imprescindível.

O dilema entre apresentar as MA como abordagem didática ou tecnológica está posto em 2012. Entre as publicações que abordaram tais perspectivas temos em fevereiro (ed. 161), junto à gênese das MA, a sugestão de mudanças na sala de aula,

melhorando o aprendizado, focando no aluno e sua experimentação prática, por fim, "ensinar a perguntar".

Essa abordagem é ainda resgatada em abril (ed. 163) justificando que o método é capaz de obter mais atenção aos conteúdos, destacando o "aprender a aprender", e alertando que o ensino tradicional "ainda é necessário, porém não mais suficiente", numa clara ressalva ao período de transição dos processos.

Ainda na perspectiva de abordagem didática as edições entre maio a julho de 2012 (eds. 164 a 166) tratam de refletir a respeito das dificuldades estabelecidas em sala de aula discutindo desde a operacionalização da mesma ("deve ser conduzida com falha zero") ao alinhamento entre tecnologias educacionais e da informação ("ferramentas utilizadas sem objetivo provocam pouca ou nenhuma diferença"), passando a sugerir o hibridismo ("pode-se combinar o ensino tradicional com o ensino informatizado e interativo").

Por fim, outubro e dezembro (eds. 169 e 171) destacam a didática da interação ("o novo perfil do ser humano e nova forma de aprendizagem") e a "valorização da capacidade multimídia do aluno, aumentando sua criticidade".

Assim, observa-se que o discurso produzido gira em torno do convencimento quanto a necessidade da implantação das MA, uma vez que o mundo mudou, os alunos mudaram e o método será o diferencial.

Quanto à abordagem tecnológica 2012 é um ano de críticas e considerações, assim, comenta-se a ausência de sinergia entre tecnologia da informação e da educação (ed. 164), os raros exemplos de aplicação tecnológica no Brasil, tecnologia como meio, não solução (ed. 165), incapacidade da tecnologia de resolver os problemas da educação (ed. 170).

Em todos os itens analisados observou-se a completa ausência da definição de tecnologia, sugerindo às vezes que seja de ordem eletrônica, em outras de ordem diversa, esta lacuna persistiu em toda a análise.

Quanto à postura docente, o professor do ensino superior é um sujeito na berlinda. Que deve encarar o momento como de transição cuja necessidade de formação contínua está em pauta, bem como, a compreensão das tecnologias destacada pela "discrepância de domínio tecnológicos entre docentes e discentes".

Tal sujeito-docente deve tornar-se incentivador, estimulador, gerenciador e tecnológico, portanto entre uma relação próxima de incentivo-estímulo ao discente, e distante, gerenciando apenas.

Por outro lado, as MA propiciam "surpreendente comprometimento dos alunos" (ed. 162), além se favorecerem ao "processo auto instrutivo" (ed. 163), "colaborativo e interessante" (ed. 165); dando a entender que os níveis de adesão discente são inquestionáveis.

Ano de 2014

O panorama de crescimento e estabilidade do ensino superior promete se repetir, as previsões apresentadas para o ano desenham um panorama aproximado de 400 mil novos contratos FIES (Revista Ensino Superior, dezembro/janeiro, 2013-14), entretanto, posteriores estatísticas confirmam a estabilidade, sem crescimento exponencial, mantido, em grande medida pelo financiamento público, embora esse apresente queda ao final do ano, em razão das novas regras (Revista Ensino Superior, março de 2014), entretanto, o panorama político sugere cautela uma vez que é ano de eleições presidenciais no país, razão por que é, também, ano de manobras cautelosas no tange a economia.

A fórmula "metodologias ativas" cristaliza-se e é constantemente validada por sua gênese (ed. 183, 187 e 185), surgem o convênio STHEM BRASIL/LASPAU e a certificação de qualidade das instituições que dele fazem parte, assim, já não mais se contesta a ideia de qualidade pois as MA estão associadas às "melhores práticas pedagógicas" (ed. 187), expressão notadamente associada ao setor produtivo, que nos remetendo ao sentido de oportunidade/necessidade do negócio.

Nesse ano a maior parte dos enunciadores são repórteres profissionais, havendo apenas duas edições enunciadas por professores ou pesquisadores sendo, um deles, o próprio Eric Mazur (ed. 187).

Surge o argumento da possibilidade de os países emergentes gerarem soluções de aprendizagem (ed. 185), da integração entre faculdades e setor produtivo (ed. 183 e 187), o lançamento de prêmios (The Wharton - QStars Awards 2014, ed. 164) e de fundos de investimento para quem desenvolve tecnologias educacionais (BR Education Ventures, ed. 164). Corroborando o método como diferencial, mas, não apenas, no sentido acadêmico como também comercial.

Em 2014, o docente do ensino superior já reconhece a necessidade de sua formação continuada, e se iniciam os relatos institucionais de escolas de formação de professores, a expressão "dar aula" é intitulada arcaica e as relações com os discentes devem ser estabelecidas na "interação, diálogo e comunicação" (ed. 188), em

contrapartida o estudante passa a ser descrito como interconectado, remetendo-se claramente às suas práticas cotidianas de informação, e como "co-criador da aprendizagem".

Chama atenção, entretanto, o alerta "o professor deve adaptar as metodologias à realidade do estudante brasileiro, e trabalhar a desconfiança do aluno em relação ao método" (ed. 187), desse modo os níveis de adesão e comprometimento discente que eram inquestionáveis em 2012 parecem gerar desconfortos nas salas de aula de 2014.

Quanto à abordagem didática é o momento da gameficação, que passa a ser citada como um tipo exitoso de metodologia ativa a ser utilizada, sendo a tecnologia uma ferramenta para a transformação e não apenas para criar uma "percepção de modernidade"

Ano de 2016

As edições apresentam as pautas da crise econômica tornada pública no ano anterior. Em março (ed. 207) o destaque está na importância e valor do diploma como instrumento de reinserção/manutenção no mercado de trabalho, e o uso deste argumento para evitar-se a evasão de matrículas.

Além disto, estão presentes discussões a respeito das estratégias de crescimento para o ensino superior, mudanças decorrentes da redução e enrijecimento das regras do Fies, e o cenário de incertezas vivido.

As MA aparecem como temática exclusivamente na edição de março, coincidindo com o início do semestre letivo. A discussão em pauta valida-se pela gênese e antigos conceitos são relembrados, assim fala-se de modelos de MA, da necessidade de mudança por parte dos professores e instituições, da gameficação, da interatividade e da mediação, que vai além da proposta didática, passando a ser relacional.

Não é tempo de discutir qualidade educacional ou necessidade/oportunidade de mercado, as MA são claramente ferramentas que viabilizam as instituições a se diferenciarem numa sociedade que enfrenta crises de ordem econômica, social e política

Resultados

A comparação do período analisado sugere turbulência na utilização da fórmula, diretamente associada ao momento econômico-social que o país está inserido, embora sua cristalização esteja concretizada.

Em 2012, diante de um contexto de prosperidade econômica e ampliação das vagas e fundos de investimento público para o ensino superior, as metodologias ativas são apresentadas como inovadoras, ativas, tecnológicas e fomentadoras de criticidade, sendo o método diferencial – não o conteúdo (ed. 169) – para servir de critério de escolha por parte dos discentes dada a ampla gama de instituições.

Em 2014, embora haja tentativas de manutenção da estabilidade econômica, o país atravessa um momento político conturbado, é momento de cautela e estratégia, assim as metodologias ativas se inserem dentro de uma lógica de necessidade de mercado, internacionalmente validadas são o caminho para reconhecimento das instituições não apenas pelos seus discentes mas para o mercado. A fórmula está cristalizada e o seu sentido passa a ser de passaporte para o mercado, entretanto sua implantação gera discussões acerca da adaptação aos estudantes brasileiros e sua resistência a este modelo de ensino.

Em 2016, a crise está posta no país, e suas implicações geram alta taxa de desemprego, mudanças no financiamento superior público e, via de consequência, evasão no ensino superior. Considerada tal pauta, as metodologias ativas se apresentam timidamente como meio de superação da crise econômica, seja evitando a evasão discente pelo argumento que associa diploma e empregabilidade, seja garantindo que as mesmas são importantes para atender ao novo perfil de aluno.

Considerações Finais

Conforme comentado o uso de métodos educacionais que prezem pela autonomia e criticidade do aluno não é novo dentro da história da educação, a maior revolução acontece a partir das exigências da sociedade contemporânea, uma vez que as relações com o conhecimento mudaram drasticamente a partir de sua facilidade de acesso através da tecnologia da comunicação, trazendo assim maior pressão para o espaço educacional exigindo-se mudanças e reflexões na prática docente.

Os discursos enunciados pela Revista Ensino Superior, embora frágeis em precisão conceitual, destacam possibilidades de práticas docentes coerentes com os novos modelos de comunicação e formas de pensar da contemporaneidade, que se inscrevem na fórmula discursiva “metodologias ativas”.

A partir dessa proposição, postulam-se modificações institucionais e docentes que para tais metodologias possam surtir efeitos satisfatórios, devendo-se fomentar o

planejamento e debate entre docentes, possibilitando reflexão e melhoria qualitativa do ensino superior.

Observa-se, portanto, pela análise que as metodologias ativas, assim como a tecnologia, são ferramentas didáticas importantes, que podem ou não ser inovadoras, a depender do uso que se façam delas, cabendo aos docentes e as instituições pensarem em modelos adaptados à realidade brasileira e coerentes com o sentido acadêmico.

É de se notar, pelas análises feitas, que o uso de tal fórmula tem atendido a interesses estranhos à prática pedagógica quando se torna estratégia de caráter mercadológico para enfrentamento de crises econômicas ou concorrenciais, visando trazer resultados aos negócios e não, necessariamente à formação discente.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT. Renato Nunes. Professor e a crise no ensino. **Revista Filosofia**: ciência e vida. São Paulo: Escala Editora, Ano IX, Edição 110, agosto, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12/08/15.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a03v17n3.pdf> Acesso em: 23/10/2014

EDITORA SEMESP (site). **Revista Ensino Superior**. [s.d.]. Disponível em: http://www.editorasegmento.com.br/revistas.php Acesso em:16/06/ 2016.

_____. **Revista Ensino Superior**. Edição 160 - 171. janeiro a dezembro de 2012.

_____. **Revista Ensino Superior**. Edição 183 – 191. janeiro a julho de 2014.

_____. **Revista Ensino Superior**. Edição 205 - 209. Janeiro a maio de 2016.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut . Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira das Educação** [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 25/10/2015.

KRIEG-PLANQUE, Alice. A noção de "fórmula" em Análise do Discurso: quadro teórico e metodológico. Tradução: Luciana Salazar Salgado/ Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010. 137 p.

MARQUES. Welisson. Metodologia de pesquisa em Análise do Discurso face aos novos suportes midiáticos. **Revista Eletrônica de Linguística**. Volume 5, - n° 1 – 1° Semestre 2011. p. 59 – 73. Acesso em: 17/05/16. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/12277

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007. 128 p.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas**.** In: SOUZA, Carlos A. MORALES, Ofélia Elisa T**.** (orgs.) Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI.** Tradução: Mônica B de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 561 p.

RIBEIRO, L.C. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): Uma experiência no Ensino Superior. São Paulo: Edufscar, 2008.

SUHR, I. R. F. **Metodologia do ensino na educação superior:** processo avaliativo no ensino superior. Curitiba: IBPEX, 2008.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA PARA OS PROFESSORES DO IFRS CAMPUS FARROUPILHA

SOARES, Graciele Rosa da Costa[1]
RELA, Eliana[2]

RESUMO: A formação continuada de professores na Educação Profissional merece atenção, pois tem sido esquecida na maioria dos debates sobre a formação de professores. Pensar em como a oportunidade de formação pode contribuir para a constituição de uma identidade profissional, ressignificando a práxis docente no IFRS Campus Farroupilha é a proposta de estudo que ora se apresenta como possibilidade para o entendimento deste lócus que é a educação profissional com suas peculiaridades. A vivência profissional, atuando conjuntamente com os docentes gera angústias sobre este perfil profissional dos formadores de outros profissionais, sua identidade e sua

prática profissional. Investigar como a formação continuada pode colaborar para a constituição desta identidade entre os professores do IFRS Campus Farroupilha, a partir da análise de suas trajetórias de vida e de documentos institucionais é o que se pretende com esta pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente; formação continuada; educação profissional.

Em maio de 2014 prestei concurso público para o cargo de Pedagogo no IFRS, vaga para o Campus Farroupilha. Fui aprovada e nomeada já no mês de julho do mesmo ano, entrando em exercício em agosto. A escolha por esta nova atividade profissional representou grande desafio, já que minha experiência anterior era apenas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também exerci o papel de tutora em um Curso de Pedagogia, atuando um pouco na Formação de Professores. Trabalhar, no entanto, em um cargo técnico e com o público da Educação Profissional é algo que não esteve previsto em minha formação inicial e isso gerou insegurança e uma busca constante por aperfeiçoamento.

Ao chegar ao Campus fui apresentada ao meu cargo e seus ofícios, os quais estavam descritos em meu edital de seleção. De forma sumária, o cargo de pedagogo prevê como atribuições implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na prática, porém, não há uma regulamentação interna que esclareça os modos de atuação de cada Pedagogo. Em nosso Campus temos outra pedagoga e esta direciona seu trabalho para a Orientação Educacional, mantendo seu foco no atendimento aos alunos e à família, bem como à Assistência Estudantil. Dessa forma, o Diretor de Ensino que me recebeu na Instituição solicitou que minha abordagem fosse direcionada aos professores, com uma atuação semelhante à Supervisão Educacional, embora no IF não houvesse formalmente este cargo.

Essa solicitação fez com que eu buscasse apoio em pessoas conhecidas, como antigos professores, colegas da rede pública Estadual e dos Municípios onde trabalhei, além de uma busca entre meus novos colegas Pedagogos que atuavam em outros Campi.

As conversas e trocas de experiências foram bastante produtivas, mas não suficientes, devido à falta de regulamentação da atuação dos pedagogos nos Institutos Federais bem como pelas diferenças dos Sistemas de Ensino. Também busquei artigos, teses e dissertações acerca do trabalho do Supervisor, realizei alguns cursos na modalidade à distância, sendo um deles intitulado "Supervisão Pedagógica". Foi um curso de curta duração, mas que acalmou um pouco minha ansiedade, pois percebi que meus conhecimentos pedagógicos relativos ao cargo já me davam condições para iniciar um trabalho com os professores. Também adquiri o livro: "Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora", das autoras Claudia Mara de Almeida e Kátia Cristina Dambiski Soares, para buscar embasamento para minha atuação. Paralelamente precisava conhecer esta Instituição ímpar que é o Instituto Federal e me apropriar de seus regulamentos, formas de funcionamento, estrutura multicampi, documentos e siglas que hoje são corriqueiras ao meu trabalho.

Dentre os documentos estudados está o PPI - Projeto Pedagógico Institucional. O mesmo é parte integrante do PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional e foi aprovado no final do ano de 2014. O PPI foi construído em 2011 e passou por uma revisão em 2014, porém sem perder de vista sua intencionalidade pedagógica. Neste documento consta a visão de homem, de sociedade, de mundo e de trabalho que norteiam todas as ações a serem desenvolvidas pelo IFRS, tendo em vista que, conforme VEIGA (2006, p.12), todo projeto expõe ao mundo nossas intenções, antevendo um futuro que, de alguma forma, representa a alteração da realidade presente. Segundo Gadotti (1994, p.579):

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (apud VEIGA, 2006, p.12)

Também está expressa em um subcapítulo a preocupação com a formação inicial e continuada de seus servidores, explicitando o apoio da instituição, mas dando liberdade para que cada servidor, seja Técnico Administrativo em Educação ou Docente, escolha seu percurso formativo. Conforme item 3.8 do PDI (2014, p. 128-129):

> O IFRS acompanha a ideia de que todos os trabalhadores envolvidos nos processos e atos educativos são considerados trabalhadores da educação,

> portanto, as ações de formação continuada têm sempre esse olhar de pertencimento à educação profissional.
> O incentivo à participação em cursos, congressos, seminários, treinamentos é outra ação nesse sentido. Em alguns casos, dependendo da disponibilidade orçamentária e das regras formuladas para esse fim específico, pode haver o custeio de despesas (taxa de inscrição, diárias e passagens).

No momento em que cheguei ao Campus não havia nenhum tipo de trabalho realizados com os professores. O campus estava em uma fase de consolidação da equipe de trabalho e não havia anteriormente alguém responsável por qualquer tipo de acompanhamento docente. Na busca pelo meu papel de Supervisora Pedagógica desenvolvi vários tipos de atividades, no início muito mais burocráticas do que pedagógicas, além de ingressar em algumas comissões e Grupos de Trabalho. Isso foi importante para uma apropriação deste ambiente de trabalho e também para estabelecer contatos com diferentes colegas do próprio Campus, mas também de outros Campi. Inicialmente dividia a sala com a equipe da Assistência Estudantil, que é constituída por um Assistente Social, uma Pedagoga e uma Psicóloga. Essa proximidade foi importante, pois muitas reclamações/observações feitas pelos alunos para a outra Pedagoga ou mesmo para a Psicóloga acabavam trazendo à tona questões relacionada às metodologias de ensino, avaliação e a postura dos professores em sala de aula.

A partir disso era preciso traçar uma estratégia para a abordagem destes professores, a fim de não reforçar uma barreira que já existia em relação ao trabalho pedagógico. Muitos professores entendiam o papel da pedagoga como um papel de cobrança e de desqualificação da atuação docente, já que a maioria dos docentes é bacharel. Essa visão equivocada muitas vezes é fruto de uma visão histórica do profissional Pedagogo, atuante na Supervisão Escolar que derivou de compreensões da Administração reforçada pela falta de entendimento da função supervisora, que vê o Pedagogo como alguém que está acima e não ao lado, conforme ALMEIDA (2010, p.26):

> Na escola, o profissional de supervisão escolar, em sua origem, exercia a função de controle sobre o trabalho executado pelo professor, ou seja, cabia ao supervisor, como a própria denominação sugere, "supervisionar o trabalho docente". [...] De modo geral, as características que marcavam a ação supervisora tinham como base a tarefa de tomar decisões e controlar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor era visto como responsável pelas tarefas de execução.

Minha compreensão do trabalho pedagógico nesta função é de que o Pedagogo deve ser uma figura de referência para os docentes, em que estes encontrem acolhida para suas dúvidas e anseios, conforme ALMEIDA (2010, p.40) sendo um cúmplice na busca pelo êxito da função escolar que é a socialização do conhecimento. O Pedagogo não terá as respostas prontas, mas deve ser um apoio para a busca dessas respostas. Minha escolha foi por uma abordagem reflexiva a partir da prática docente. Dessa forma, assim que os alunos apontavam algum tipo de dificuldade resultante da prática adotada pelos docentes, eu procurava o professor e convidava para uma conversa a fim de verificar como o docente relataria os fatos. Minhas perguntas sempre são: "Como estão indo as coisas com a turma x?" "O Sr. nota alguma dificuldade da turma?" e, a partir das respostas, vou direcionando minhas orientações. Segundo Perrenoud (2002), o formador dos formadores deve incentivar a prática reflexiva que rompe com o habitus.

Conhecer o grupo com que se trabalha é fundamental para o bom andamento das atividades, mas esse conhecimento é gradual e acontece de diversas formas, entre elas nos momentos de avaliação. O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio havia adotado um sistema de avaliação docente trimestral, em que os alunos reuniam-se, por turma, para responder um questionário sobre cada professor. O acompanhamento e devolutiva desta avaliação foi repassado para mim pela coordenadora do curso. Foi um momento delicado, pois algumas vezes as avaliações são duras e é necessário ponderar em relação ao que é escrito, também demonstrando apoio ao professor. Acompanhar estas avaliações possibilitou a aproximação com alguns professores, o que foi bastante positivo para criar laços e identificações que favoreceram o desenvolvimento de outras atividades institucionais.

Com o passar do tempo, mudei de sala e passei a dividir meu espaço com a Direção e Coordenação de Ensino do Campus, o que favoreceu a reorganização das atividades do Setor de Apoio Pedagógico. Além das atividades cotidianas, como participação nos Conselhos de Classe, reuniões de Colegiados, Comissões e Grupos de trabalho (GTs), voltei minha atenção para a formação continuada docente. Estando mais próxima da Direção responsável pelo Ensino e seus diversos setores, passei a pensar sobre a evasão e retenção, e em que medida os professores têm influência nos números auferidos pela pesquisa de um colega. Também assumi um espaço importante na reorganização dos processos seletivos para a contratação de professores temporários e substitutos, pois anteriormente, a cada vaga que surgia a seleção era feita, normalmente, apenas baseada na análise de currículo e entrevista, não sendo considerados aspectos

pedagógicos. Desde então, acrescentamos uma prova didática, com peso maior na avaliação, à entrevista e análise de currículo. Além disso, em todas as bancas há a participação de um pedagogo ou, eventualmente, um licenciado, para que se analise o desempenho pedagógico além do domínio do conteúdo dos candidatos.

A partir das pesquisas e leituras feitas sobre o papel do Supervisor/Coordenador Pedagógico, percebi meu papel articulador em relação à formação de professores e não apenas como "gerenciadora" de problemas, trabalhando com as contingências. Dessa forma, propus um projeto de formação continuada no segundo semestre de 2015, intitulado "Práticas Pedagógicas no IFRS: refletindo sobre o quefazer docente". O projeto contou com atividades mensais, como palestras e oficinas com educadores de diferentes instituições federais, entre eles: Casemiro Mota, do IFC (Instituto Federal Catarinense), Frank Carvalho Vianna, do IFSP (Instituto Federal de São Paulo), nossa colega Elisângela Ribas, e também o professor Franz Figueroa, da Faculdade SENAC. As ações ocorreram alternando dias da semana e horários a fim de favorecer a participação dos professores, mas a adesão sempre foi baixa. As temáticas abordadas foram: "Os objetivos dos IFs e o papel docente"; "Trabalho em equipe e aprendizagem colaborativa"; "Educação disruptiva na era digital" e "Aprendizagem em rede". Essa experiência teve um resultado positivo, pois, embora a maioria dos professores não tenha conseguido participar, os que tiveram a oportunidade, elogiaram muito a iniciativa e, inclusive perguntam quando acontecerá novamente o projeto. Esse retorno positivo foi importante para a minha auto-estima profissional, pois percebi que estava trilhando o caminho certo (se é que ele existe…), minimizando a resistência ao trabalho pedagógico.

No segundo semestre de 2015 houve uma mudança na Direção de Ensino, o que implicou também em um novo olhar sobre as atividades realizadas pelo setor. É importante salientar que a mudança foi positiva, pois a nova direção permitia a livre iniciativa para a realização do trabalho pedagógico e o respaldou com seu apoio.

Na avaliação realizada ao final do ano, com vistas às ações para o próximo ano, a Direção de Ensino apoiou a aplicação de um questionário de avaliação docente pelo discente já no primeiro semestre letivo. Conforme o PDI (2014, p.130):

> A avaliação institucional se constitui como processo sistemático que permite compreender de forma global a trajetória institucional, além de promover a autoconsciência da instituição, oportunizando a melhoria da qualidade

científica, política e tecnológica das ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas.

O IFRS tem sua avaliação institucional através da CPA - Comissão Própria de Avaliação, e esta ocorre sempre no segundo semestre letivo, referente a todo o ano. Dessa forma, junto à equipe do Setor de Ensino, identifiquei que o retorno acabava demorando e o fato de os docentes receberem sua avaliação individualmente por e-mail acabava não resultando em uma reflexão sobre a prática pedagógica. Meu trabalho aqui, sempre teve o acompanhamento e respaldo da equipe do Setor de Ensino, favorecendo minha atuação. Consultei a Comissão Central da CPA sobre a aplicação da mesma ocorrer semestralmente e sobre o compartilhamento dos resultados dos docentes com a Supervisão. Para o primeiro caso, a comissão disse que há um projeto para isso, mas que não sabe quando de fato se efetivará; quanto ao segundo ponto, prontamente compartilharam os resultados, confiando no uso pedagógico que se fariam deles. Com vistas a esse fim, pedi a autorização para prosseguir então com a nossa avaliação interna, o que foi autorizado. Utilizamos em nosso Campus o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE para a aplicação do questionário, e usamos a mesma métrica da CPA, bem como perguntas semelhantes, para que pudesse haver alguma forma de comparação dos resultados. O questionário foi aplicado no final do primeiro semestre. A participação dos alunos foi aquém do esperado, com a participação de cerca de 20 % (vinte por cento) dos alunos matriculados. Mas, considerando que foi a primeira vez neste formato, julgamos como válida a experiência. Também solicitamos aos professores que respondessem uma autoavaliação, com questões semelhantes e também solicitando opiniões e sugestões. Dando continuidade ao projeto de avaliação institucional, no início do segundo semestre todos os professores foram convidados a conversar comigo, individualmente, sobre a sua avaliação. Para criar historicidade, optei por realizar uma ata de cada encontro com os professores. Foi um momento bastante rico, que propiciou uma reflexão e uma troca de experiências entre os professores e eu, favorecendo algumas mudanças já para o segundo semestre, e reforçando as atitudes positivas que deveriam ser mantidas.

No início deste semestre letivo, retomamos o trabalho de acompanhamento da avaliação institucional, conversando novamente, de forma individual, com cada professor, sobre a avaliação recebida através da CPA, que foi realizada no final do segundo semestre de 2016. Da mesma forma que no ano anterior, realizei a ata de cada

encontro. O acompanhamento individualizado tem proporcionado uma aproximação dos docentes ao setor pedagógico, contribuindo para a interação e para o acolhimento das orientações necessárias. É fundamental ressaltar que esse trabalho não é unanimidade, ainda há muitos que resistem, porém há um movimento favorável.

Explicitar meu percurso profissional no IFRS se faz necessário para compreender o interesse de pesquisa que ora se desnuda no Mestrado Acadêmico em Educação. A busca pela compreensão desta etapa da Educação Básica, especialmente, nos Institutos Federais, passa por um estudo constante acerca da legislação vigente, da educação, de metodologias de ensino, de avaliação, do mundo do trabalho, e também passa pela reflexão sobre as vivências cotidianas. Por ter uma formação inicial humanística voltada para a Educação, minha visão sobre a Educação Profissional e o papel dos Institutos nessa formação esteve sempre ligada à formação integral do ser humano, para uma inserção justa no mundo do trabalho, não tornando o estudante uma mercadoria a ser entregue ao mercado de trabalho para ser explorado pela mais valia. Esse entendimento parte de uma análise do vivenciado no Brasil nas décadas de 60-70, período em que o tecnicismo despontou no Brasil e reforçava o conhecimento técnico em detrimento do humano. Entendo ser importante situar este olhar, visto que, a maioria dos profissionais ora atuantes em educação, tem sua formação resultante deste período histórico - ou resquícios dele.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio grande parte dos docentes tem sua formação acadêmica em Bacharelados ou Cursos Superiores de Tecnologia, o que determina o olhar que será dedicado à instrução/educação de seus alunos. Os docentes do IFRS ingressantes a partir do concurso realizado em 2012 devem cumprir, durante seu estágio probatório, curso de complementação pedagógica a fim de qualificar sua prática, que neste momento passa a ser a docência. Esta informação emerge em meus pensamentos neste momento em que reflito sobre meus entendimentos e percepções sobre o ser docente na educação profissional. Minha convivência com esses professores traz à tona reflexões sobre o ser professor no contexto da educação profissional, já que muitos deles não aceitam esta referência, preferem ser chamados ainda em referência à sua formação anterior. De forma curiosa, estes mesmos professores atuam há anos na docência, e atualmente estão submetidos a um regime de trabalho de "Dedicação Exclusiva" e, apesar disso, muitos ainda consideram-se apenas bacharéis. Observando o quadro docente atual do Campus Farroupilha, há sessenta (60) professores efetivos, dentre os quais trinta e sete (37) não são licenciados, e destes,

dezenove (19) possuem curso de Formação Pedagógica. Ao examinar tais informações surge o interesse em investigar como estes 37 professores chegaram à docência, a fim de compreender sua atuação pedagógica.

Ensinar é um ato indissociável da aprendizagem: quanto mais se ensina, mais se aprende. Portanto, a formação docente não está restrita a um curso de instrução específico, ela deve ser contínua e articulada com a prática. A educação profissional apresenta um desafio maior ao docente, pois este precisa vincular os saberes próprios da sua formação acadêmica aos saberes pedagógicos, a fim de formar um cidadão crítico e consciente, capaz de enfrentar os desafios da vida profissional. A formação do professor é permeada por suas crenças e ideologias, estas, no entanto, precisam ser revistas constantemente visando acompanhar as mudanças sociais que impactam significativamente na educação. Sendo assim, já não é possível pensar a formação docente como produto de um determinado curso, mas sim, é fundamental compreender a formação docente como um processo, um contínuo aprender-avaliar-refletir-aprender.

Cada professor colabora com a sua individualidade, a singularidade de sua trajetória enriquece o percurso percorrido na construção do projeto pedagógico da escola. Tardif (2002) evidencia os quatro tipos de saberes que interferem na atuação docente - saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação estão relacionados à sua área de atuação legitimados cientificamente; os saberes disciplinares são os produzidos e acumulados pela sociedade e que são acessados através das instituições educacionais; os saberes curriculares são as formas como as instituições organizam os saberes em programas escolares (objetivo, método, conteúdo); já os saberes experienciais são as vivências específicas que se relacionam com o ambiente escolar influenciando o saber-ser e saber-fazer do docente. E, de fato, são estes últimos que dão um significado especial à trajetória docente, fazem a ligação entre todos os saberes necessários à docência.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, há um ponto central referente à formação de professores deste nível, há uma peculiaridade que a distingue: o professor deve estar preparado para capacitar seus alunos para um mundo do trabalho cada vez mais exigente e complexo. Deste modo, o professor precisa dominar, além das competências e saberes profissionais, os aspectos pedagógicos necessários para que os alunos consigam compreender os diferentes conhecimentos de sua área específica de atuação para que possam responder "de forma original e criativa, os desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão e

trabalhador" (BRASIL, 2013, p251). Enfim, na Educação Profissional há uma ligação estreita entre o fazer e o ensinar, eis o grande desafio do docente da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

O professor reflexivo questiona-se frequentemente quanto ao que ensinar, por que e como ensinar, procurando aprimorar sua prática com vistas à melhoria do ensino. Um projeto de formação continuada evidencia sua importância ao buscar analisar as práticas docentes de forma reflexiva, esforçando-se para firmar as ações exitosas e buscar novos rumos e soluções para as dificuldades encontradas no quefazer diário, sendo papel das instituições de ensino a organização e execução destas ações, segundo inciso II do art. 67 da LDB.

No que tange à pesquisa, por que seria importante compreender como se constitui a identidade deste profissional? Dentre as possíveis respostas que me ocorrem, a que me vem em primeiro lugar retoma o mencionado anteriormente e diz respeito à formação do ser humano integral, que está no mundo do trabalho e na sociedade, agindo e interagindo, sendo parte e transformando a história. Como a atuação deste professor não licenciado tem impacto nesta formação? E como sua identidade docente interfere na sua atuação? A formação continuada pode colaborar nesta constituição da identidade docente, interferindo em sua atuação pedagógica? Qual(is) a(s) contribuição(ções) da formação continuada para a constituição da identidade docente na educação profissional? Tais inquietações provocam a investigação: Como deve ser a formação continuada para que atenda às características da educação profissional do IFRS Campus Farroupilha, favorecendo a constituição da identidade docente e refletindo em sua práxis?

As reflexões iniciadas permitem traçar meu caminho metodológico para realizar tal pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa envolvendo espaço específico e interações humanas, a mesma terá abordagem qualitativa, em que o pesquisador conhece e participa do espaço a ser investigado. Conforme MICHEL (2009, p. 37):

> Deve-se considerar que há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los. [...] Na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta.

Quanto aos meios, a pesquisa-ação é a mais adequada à proposta de pesquisa, pois envolve pesquisador e pesquisados em contínua relação, envolvidos com o problema a ser investigado e buscando cooperativamente a solução para o mesmo.

Através das histórias de vida dos professores pretende-se compreender sua trajetória, bem como evidenciar em que medida a formação continuada poderá impactar na atuação docente e na constituição da identidade docente dos professores não licenciados.

A proposta inicial de seleção dos docentes que participarão da pesquisa se dará convidando cinco (05) professores não licenciados sem formação pedagógica e cinco (05) professores não licenciados com formação pedagógica, analisando-se também as avaliações do docente pelo discente a partir do ano de 2015. Após a análise das avaliações, observações e entrevistas, serão oferecidas ações de formação continuada para estes professores, analisando-se posteriormente a avaliação docente pelo discente e nova entrevista com os docentes.

A identidade docente não é entendida como um dado a que se pode chegar ao final de um processo, mas é em si o próprio processo, contínuo e incessante que permite o pertencimento e, portanto, o comprometimento com um fazer profissional. Deseja-se que a formação continuada possa favorecer a constituição desta identidade docente da educação profissional no IFRS Campus Farroupilha, a fim de ressignificar a práxis docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cláudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambisnki. Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2010.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI: 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

IFRS. Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Bento Gonçalves: 2012

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2006.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS/CAMPUS-IPORÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EGRESSOS

Amanda Alves Silva[199]

Maria Olinda Barreto[200]

RESUMO:

O artigo em questão é fruto de pesquisa realizada com egressos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás - Campus Iporá no ano de 2015, tendo por objetivo compreender se, e como, o referido curso trabalha a identidade docente no seu processo formativo. Nesse sentido, foram analisados os aspectos que englobam o processo de consolidação da identificação dos acadêmicos com o ofício, bem como os fatores que culminam na existência ou inexistência de um sentimento de pertencimento à profissão, compreendendo que a formação acadêmica oferecida pelas licenciaturas possui um importante papel na definição da identidade profissional. A pesquisa de cunho qualitativo além de pesquisa bibliográfica utilizou-se aplicação de questionário com os egressos do ano de 2015 e ancorou-se no estudo e analise do Projeto Pedagógico do Curso de História e nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Fonseca (2003), Hall (2011), Silva (2007), Libâneo & Pimenta (1999 Os resultados apontam que o processo formativo contribui para constituir uma identidade e adesão com a profissão.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente. Identidade. Curso de História

1.Introdução

Entende-se o período da formação inicial enquanto um processo que visa além da capacitação para exercício profissional a conscientização do indivíduo sobre a função social de seu ofício. No campo da formação docente, vislumbra-se na atualidade um

[199] Graduanda de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás/Campus-Iporá.

[200] Professora do curso de História da UEG/Iporá; graduada em História e Pedagogia e mestre em Educação, doutoranda do DINTER UFG/UEG.

quadro de descaracterização e desvalorização crescente da profissão, atribui-se a esse cenário uma série de fatores, tais como: a perda do status social gerada pela ausência do devido reconhecimento, os baixos salários, a precarização das condições de trabalho e banalização da profissão dentre outros.

Nesse sentido, é recorrente o sentimento insegurança e instabilidade entre os graduandos dos cursos de licenciatura que, desde o inicio de sua formação, são confrontados por vários desafios que perpassam desde desenvolvimento de um posicionamento crítico com relação a profissão à compreensão das complexas relações estabelecidas no interior das escolas. Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou compreender como se dá a construção da identidade docente no âmbito do Curso de História oferecido pela Universidade Estadual de Goiás - Campus Iporá. A referida pesquisa norteou-se pelos seguintes questionamentos: os alunos que concluíram o curso de Licenciatura em História no ano de 2015 se reconhecem enquanto professores? O curso contribuiu para propiciar uma identificação e adesão pessoal e profissional com a profissão docente? O Projeto Pedagógico do curso de História da Universidade Estadual de Goiás - Campus- Iporá, foi analisado objetivando principalmente a identificação do perfil do egresso, a abordagem acerca da significação do professor de historia na sociedade e a consolidação da identidade observada por meio da análise do questionário aplicado aos alunos egressos.

Considerando que o ensino de História não consiste somente em transmitir o conhecimento historicamente acumulado, antes, porém, consiste em atribuir sentido ao que se ensina e enfatizar a significância do que se estuda a presente pesquisa buscou compreender o complexo desafio da formação do professor de história, a constituição de sua identidade e adesão à profissão docente, a partir dos sujeitos desse processo, os alunos e egressos do ano de 2015.

1- A formação do professor de História: significação social da profissão

As discussões acerca da formação docente vêm aprofundando desde as últimas décadas do século XX, historicamente, a produção da identidade do professor de história encontra-se vinculada aos processos de lutas e tensões evidenciadas nos movimentos trabalhistas, a relação com partidos de esquerda, no envolvimento de professores em causas políticas e na participação em movimentos sociais em defesa de melhorias para a classe, são pontos que contribuem para o desenvolvimento do

sentimento de pertença, uma vez que ocorre a identificação e o reconhecimento por parte do próprio indivíduo para com a profissão e seu papel social.

Nesse processo de configuração dos modelos de formação e de profissionalização do historiador e do professor de história, destaca-se a luta pela extinção dos cursos de licenciatura curta[201], o movimento internacional de ampliação da produção historiográfica, os movimentos sociais na luta pela redemocratização do país, e de mudanças curriculares do ensino fundamental e médio.

Formar o professor de História implica, sobretudo, no ato de se pensar a disciplina enquanto possibilidade de superação da alienação e ampliação do pensamento crítico, o trabalho desse profissional não se restringe somente a repassar os conteúdos preestabelecidos pelo currículo escolar, a constituição reflexiva da consciência histórica é o proposito principal do ensino de história. Nessa perspectiva, o debate sobre a formação do professor de história abrange questões como a relação teoria e prática, ensino e pesquisa.

A década de 1980 foi um período em que ocorreram diversas discussões em torno do perfil desse profissional, as críticas à concepção tradicional de história emergiram questionando aspectos como: a formação livresca, reprodutora, vinculada somente ao passado. Esse debate prossegue na década seguinte com influencia de demandas políticas e com novos enfoques e paradigmas voltados para a análise da prática pedagógica. Com relação aos debates sobre as mudanças no processo de formação docente, Fonseca (2003) aponta os seguintes dados:

> Nos anos 80, ampliaram-se o debate entre os profissionais da área e a luta em defesa de um outro processo de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de história. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, a dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada a defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor dos saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção (2003, p.61).

A partir da década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, a extinção das licenciaturas de curta duração, a implantação das disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental em substituição aos Estudos Sociais e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o crescimento da oferta da educação a distância e a

[201] Refere-se aos cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental de duração menor que as chamadas licenciaturas plenas.

ampliação da oferta da educação básica aliado ao acelerado desenvolvimento das tecnologias e das formas de comunicação incidiram diretamente sobre os cursos de formação e impondo desafios aos professores e, em especial aos de historia exigindo cada vez mais uma formação que propicie o exercício contínuo de reflexão sobre essa realidade e um repensar da prática pedagógica. Nesse sentido Libâneo e Pimenta afirmam:

> [..} as transformações das praticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria pratica, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimento teórico e critico sobre a realidade (LIBÂNEO & PIMENTA, 199, p.261).

Dessa forma, é fundamental pensar o significado social da profissão salientando que a identidade é construída a partir da reafirmação de práticas culturalmente consagradas, levando em consideração as inovações que se fazem necessárias, principalmente o profícuo diálogo que tem se estabelecido entre teoria e didática da historia na contemporaneidade.

2- A Identidade docente e a Universidade

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Historia, da Universidade de Estadual de Goiás- Campus de Iporá essa instituição possui a missão de produzir e socializar o conhecimento científico, desenvolvendo a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade, com o objetivo de transformar a realidade socioeconômica do estado de Goiás e do Brasil. Com base nesse pressuposto a pesquisa buscou compreender como se dá a formação do professor de história principalmente com relação a construção de sua identidade e adesão profissional e pessoal com o "ser professor". O curso de história da Universidade Estadual de Goiás- Campus Iporá teve início em 1988 de acordo com o projeto pedagógico com o seguinte objetivo:

> Formar professores de História para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular e da Educação de Jovens e Adultos com amplo domínio 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 (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p.26).

Pensar em identidade profissional docente implica em perceber que o conceito de identidade é construído e se desenvolve de acordo com as experiências individuais e coletivas do indivíduo. No processo de construção indenitária dois fatores são imprescindíveis: o reconhecimento da existência do outro, e a associação de determinados valores, interesses, princípios e ideias que favorecem a imagem com a qual os sujeitos se identificam, nesse sentido, a identidade é uma construção social e sofre alterações:

> A assim chamada "crise de identidade" é vista como um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2011, p.07).

É importante refletir acerca do perfil pretendido para esse egresso uma vez que a identidade profissional se consolidará por meio das habilidades e competências determinadas pela formação construída no decorrer da formação inicial. Sobre as características atribuídas ao professor formado, o Projeto Pedagógico do Curso indica:

> Pensando o licenciado do Curso de História da UEG - Câmpus de Iporá enquanto um egresso educador, o que o caracteriza é sua consistente formação na área dos conhecimentos específicos de História, dos saberes pedagógicos e de outras áreas do conhecimento necessárias à sua capacitação para responder às exigências do seu campo de atuação; o domínio dos processos de produção, difusão do conhecimento histórico através da pesquisa e consequente transposição didática deste; a compreensão crítica do processo histórico na sua mais ampla complexidade; a capacidade de estabelecer relações efetivas entre conhecimento histórico e pedagógico e realidade sociocultural, econômica e política global; e a capacidade de assumir a própria formação de maneira autônoma, orientando sua ação pedagógica no mesmo sentido, procurando articular teoria e prática na auto formação e no fazer profissional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2015, p.28).

Essa concepção de egresso educador aponta um processo formativo pautado no amplo desenvolvimento dos saberes, além do proposito de formar o professor pesquisador, propõe a ampliação das possibilidades desse profissional dentro da própria área de atuação como também no quadro da gestão escolar, indicando outras possibilidades externas ao campo educacional.

> Outras competências e habilidades poderão ser oferecidas nos cursos de História da Universidade Estadual de Goiás, de acordo com as possibilidades do corpo docente dos mesmos em âmbito local, tais como: preservação de

> patrimônio cultural, organização e uso de arquivos e assessorias relacionadas às práticas do historiador, dentre outras possíveis, através de disciplinas de Enriquecimento e Aprofundamento e Projetos de Pesquisa e Extensão (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE HISTÓRIA, 2015, p. 29).

O Projeto Pedagógico expressa atenção para a necessidade de se construir uma ponte entre o conhecimento produzido na universidade e aquele adquirido na escola principalmente a pública, alertando para a necessidade de se elaborar uma metodologia capaz de fornecer aos acadêmicos a compreensão do próprio processo de produção do conhecimento histórico. Outro aspecto relevante para a formação docente é a realização do estágio supervisionado, desenvolvido durante o terceiro e o quarto ano do curso visando a articulação teoria pratica entre ensino, pesquisa e extensão com a finalidade de desenvolver as competências previstas para o perfil do professor de história.

> Como componente curricular, o Estágio Supervisionado prima pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isto significa que as atividades de estágio devem estar articuladas com as demais disciplinas e atividades acadêmicas, de modo a cumprir a função de desenvolver as competências e compromissos do professor de História previstos no perfil do profissional, que o curso almeja formar (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2015, p.55).

O estágio supervisionado, além de promover o contato do acadêmico com a realidade profissional que este pretende atuar, deve desafiar o estagiário a propor alternativas aos problemas e desafios identificados com relação a pratica ensino de História na educação básica, colaborando para o aperfeiçoamento das próprias práticas formativas.

Em suma, o curso de História da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá preconiza uma formação em que o professor/pesquisador seja capaz de realizar as atribuições da profissão considerando a complexidade do ofício, bem como, a responsabilidade social do docente enquanto agente difusor do conhecimento. A identidade docente é construída no cotidiano do processo formativo, a elaboração das propostas deve ocorrer com a contribuição dos professores formadores e acadêmicos para que se permita alcançar uma formação satisfatória.

Relacionando identidade com a construção dos saberes docentes, compreende-se que o professor enquanto sujeito histórico perpassa por diversas etapas no âmbito de sua formação em que a reflexão acerca de suas representações pessoais, concepções e

anseios profissionais, deve ser prática recorrente. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História apresentam o seguinte perfil para o profissional graduado:

> 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.) (MEC/ DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p.07).

O perfil expresso no texto das Diretrizes Nacionais prevê a formação prioritária do historiador apto para o exercício da pesquisa e então, espera-se que o historiador seja capaz de atuar em diferentes áreas e por consequência no oficio da docência:

> O texto das Diretrizes – documento histórico, produção de historiadores brasileiros-aprovado pelo MEC é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério (FONSECA, 2003, p.65)

O documento propõe uma formação para pesquisa silenciando-se a cerca da formação voltada para o ensino, privilegiando a formação do bacharel e deixando a desejar ao que tange o compromisso politico e pedagógico com relação à formação do professor. Nesse sentido, constata-se a persistência do dilema entre ser historiador ou ser professor de história, mesmo que o "historiador pesquisador" possua o conhecimento específico da disciplina, atuar na docência exige muito além do adquirido na formação universitária. Ser professor é confrontar-se com as demandas da sociedade, articulando o conhecimento com saberes e valores culturais, por isso, as dimensões éticas e politicas são fundamentais para a formação do professor de história, sabendo que o ensino de história baseia-se em representações, ideias e símbolos que compõem as diferentes experiências vivenciadas pelos homens nos diversos contextos históricos. De acordo com Fonseca "as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao privilegiarem tão somente a formação do pesquisador, desconsideram o objeto do ensino de história e o ensino de história como objeto da reflexão permanente do historiador/professor" (2003, p.71),

3.3- A experiência do processo formativo na constituição da identidade profissional docente

Reconhecer-se profissionalmente não depende apenas do fato de estar qualificado para exercer determinada função. Essa condição depende, sobretudo, do desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo ou classe profissional e são construídas pelas experiências vinculadas a um contexto histórico de resistências e lutas que contribuem para potencializar o avanço pessoal e profissional de cada sujeito.

> As lutas do movimento docente, em diferentes épocas, marcam os processos formativos, revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e dos embates políticos vividos no cotidiano. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas, e alegrias demonstram como determinadas experiências, por exemplo, o caso da militância política, são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos (SILVA, 2007, p.19).

Portanto, o processo formativo ocorre em vários espaços e contextos, nesse sentido a presente pesquisa buscou compreender como é, na concepção dos alunos egressos de 2015 da UEG/Campus Iporá, esse processo de formação, para isso, foi elaborado um questionário composto por oito perguntas abertas com intuito de verificar como esses sujeitos compreendem essa experiência na formação inicial e como essa contribui na constituição e desenvolvimento de sua identidade profissional. O questionário foi realizado via e-mail com cinco alunos egressos do ano de 2015, ressaltando que nesse período o total de dez alunos concluiu o curso, que serão aqui identificados por egresso A, B, C, D e E.

A primeira questão abordou sobre a motivação que esses alunos tiveram ao ingressarem em um curso de licenciatura em história. Foram apontados dois fatores principais: primeiro, por se identificar com a disciplina de história oferecida na educação básica; segundo, devido às dificuldades de acesso a outros cursos, seja por razões financeiras ou por residirem em uma região distante de outras instituições formadoras. Não havia a princípio o real conhecimento acerca da profissão docente, a motivação relatada pelos alunos demonstra que de início os acadêmicos não expressavam interesse em exercer a profissão, e sim almejavam realizar um curso de graduação visando novas possibilidades fora do campo educacional ou como possibilidade de realizar concurso público. Sobre a motivação pela escolha do curso foi apontada a seguinte resposta:

> O principal motivo pela escolha deste curso foi pela falta de oportunidade, que naquele momento não tinha condições financeiras. Sendo assim, a

> escolha por esta área aconteceu pelo fato de ser uma disciplina que sempre me identifiquei durante a
> Trajetória escolar. (Egresso A)

A segunda pergunta estava relacionada ao processo formativo e com relação a futura atuação na docência. Com relação ao processo formativo foram apontadas inseguranças e algumas incertezas:

> A princípio, a escolha e a formação tinham dois objetivos em comum. Primeiro, aprofundar no campo do saber que eu mais gosto. Segundo, a diplomação superior para fazer concursos públicos que não seja a Docência. Porém durante o processo de formação, muitas coisas inquietam o formando, levando-o assim para a sala de aula. Logo, vale ressaltar que durante a formação são vários os momentos de incertezas quanto a escolha de formação em licenciatura, sobretudo por esta, viver atualmente o que podemos chamar de "crise das licenciaturas", devido a desvalorização do profissional, e o descaso com a educação (Egresso B)

As respostas indicam que os alunos iniciaram os estudos na graduação carregados de instabilidade, principalmente pela desvalorização do professor na sociedade, o que torna o processo de formação muito mais conflituoso e as dúvidas acerca das condições de trabalho, dos salários e o preconceito com relação a profissão constituem barreiras significativas para o desenvolvimento de uma identificação profissional.

> Com relação ao desenvolvimento profissional, percebe-se que nem todos os professores cursaram história visando o ingresso no magistério. A escolha da profissão de professor está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular (FONSECA, 2003, p.82).

Nesse sentido, observa-se que a formação do professor de história apresenta desde o inicio do processo formativo desafios que demandam mudanças nas políticas de ensino. Sobre os desafios dessa complexa profissão, Silva (2007) descreve:

> Assim, hoje, os desafios da formação e da profissionalização docente constituem problemas complexos e, nesse sentido, demandam políticas sistêmicas capazes de enfrentar suas múltiplas dimensões; "ser professor", "tornar-se professor", "constituir-se professor", "exercer o ofício" é viver a ambiguidade, é exercer a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos (SILVA, 2007, p.25).

Considerando os desafios que permeiam o campo da formação docente, vale ressaltar, que a universidade possui o papel de desconstruir paradigmas que

desqualificam a profissão docente. Uma formação para a educação exige um ambiente que possibilite a produção de conhecimento, a reflexão e a crítica.

Ao ser questionado sobre a contribuição da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá e do curso de história para o desenvolvimento de uma identificação profissional com a profissão docente, os alunos egressos salientaram que os tanto os professores como as disciplinas ministradas no decorrer do curso foram fundamentais para pensar o oficio, deixando explícitos os desafios e possibilidades que a docência possui. O terceiro entrevistado assim expressou:

> É difícil se posicionar neste questionamento escolhendo o "sim" ou o "não". De fato a Universidade transforma o modo de pensar, de observar as coisas e os acontecimentos. Acredito que identidade profissional só é criada a partir da prática, no dia a dia. Na Universidade estabelece um ensino mais teórico. A prática no meio acadêmico é conciliada sob observação ou orientação, no qual o acadêmico se posiciona de forma a obter determinada nota. No meio profissional que o ex- acadêmico irá formar a sua verdadeira identidade, tendo em vista a competição do mercado de trabalho (Egresso C)

A quarta questão tratou das ações do curso como forma de contribuir para a identificação e adesão profissional, nesse contexto, os egressos apontaram que algumas atividades promovidas no decorrer do curso contribuíram para ampliar o conhecimento sobre educação e prática docente, ressaltando as atividades os projetos que integram ensino, pesquisa e extensão como PIBID, projetos de extensão, projetos de pesquisa e estágio supervisionado.

> A Universidade envolve três pilares "ensino, pesquisa e extensão" importantíssimos para o desenvolvimento intelectual e humano do profissional. As ações do curso de História que contribuíram para criar uma identidade profissional, verdadeiramente são os projetos que envolvem todo o meio acadêmico, a escola campo e a comunidade. E não podemos deixar de citar o Estagio Curricular Supervisionado um processo importante para a formação da identidade (Egresso C)

Um aspecto importante apontado pelos alunos foi a necessidade de ações externas a universidade, como as visitas nas instituições escolares visando desenvolver atividades culturais e outras viabilizando o contato entre acadêmicos, professores formadores e professores da educação básica, confrontando o aprendizado oferecido pela universidade e a realidade no âmbito escolar.

> Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa, etc. (SILVA, 2007, p.25).

Na quinta questão os alunos foram questionados sobre sentirem-se preparados para atuar no campo da docência, verificou-se que mesmo o processo formativo sendo permeado por momentos de instabilidade acerca da profissão os egressos se consideram aptos para atuar como professores e ressaltam que o ofício docente é aprendido principalmente no exercício cotidiano das atividades do curso. Destacaram que a atuação em sala de aula propicia desafios diários que tendem a reforçar essa identificação profissional.

Com a sexta pergunta procurou-se identificar se o processo formativo contribuiu para construir e/ou desconstruir a imagem social que os mesmo possuíam do professor. Nesse sentido, as respostas revelaram uma nova forma maneira de ver e compreender a profissão. O Curso possibilitou uma tomada de consciência acerca da importância da docência enquanto profissão.

> Sim. Este é um ponto importante, a chamada tomada de consciência da importância do professor nos contextos educacionais atuais. Deveria ser estimulada ainda mais essa tomada de consciência do papel e da importância do professor junto a comunidade acadêmica. É quase "impossível" um aluno que passe pela graduação e que não tenha em sua mentalidade mudanças acerca do posicionamento fundamental do professor para a sociedade (Egresso E).

Os egressos indicaram na sétima questão os desafios e possibilidades para a formação de um bom professor de história, dentre eles destaca-se: formação da consciência com relação à importância do professor, desvalorização do profissional da área, responsabilidade e o comprometimento com a formação, integração com maior efetividade entre aluno e professor orientador de estágio, receptividade dos estagiários nos ambientes de estágio; motivação para exercer a profissão; novas práticas didáticas, amadurecimento durante o processo de formação, despertou para a importância da formação continuada e para realização de práticas interdisciplinares durante o processo de formação.

A última questão propôs aos egressos a realização de apontamentos e sugestões ligadas à formação, necessários para a identificação com a profissão, os mesmos apontaram a necessidade de elaboração de políticas públicas com a finalidade de tornar mais atrativo o curso de história e a reformulação de algumas práticas de ensino, como por exemplo, o estágio supervisionado sugerindo que este, seja vivenciado desde o início do curso de maneira que o aluno possa observar e conhecer a realidade do

ambiente escolar e decidir se optará por atuar na área da educação. Foi explicitada também a necessidade de reflexão sobre a prática docente, considerando o professor como sujeito histórico que formula sua identidade mediante seus anseios profissionais e pessoais.

> O professor se constitui em sua pluralidade e todo seu ofício é fruto de suas experiências pessoais e profissionais, perpassando por toda etapa sistemática de formação para eventual atuação em sala de aula. Porém, os cursos de licenciatura ainda estão presos a tabus e à falta de reflexão. Assim, a identidade é algo que passa por transformações e que está ligada aos contextos em que sujeitos ou grupos passam por várias configurações identitárias.(Egresso D)

Portanto, a discussão sobre o processo formativo revelou que a formação do professor de história ressignificou a própria concepção de historia construída na educação básica dando lugar ao conhecimento histórico científico e consistente, o mesmo ocorreu com relação ao oficio docente. Nesse processo formativo são vivenciados momentos de desafios e desesperança, em que o debate sobre a profissão com todas as nuances que lhes são inerentes torna-se imprescindível para uma identificação e adesão a profissão e para continuar acreditando na docência e na educação como possibilidade de construir uma educação e sociedade melhor.

Considerações

A formação do professor de história é por excelência baseada na relação entre teoria e prática. Nela, desenham-se instrumentos para a constituição da identidade profissional docente por meio dos saberes compartilhados e das relações estabelecidas durante o percurso formativo. É fundamental compreender que a identidade docente é construída ao longo da formação do professor, é diante dos enfrentamentos cotidianos e da necessidade de superação que a identificação profissional se constitui. Tornar-se professor de história é comprometer-se com a tarefa de formar o cidadão, o que pressupõe contribuir para a formação de uma determinada visão de mundo. Portanto, o ato de ensinar história reside na reflexão constante acerca do funcionamento da sociedade, bem como, observar a diversidade e complexidade das ações humanas.

É preciso que a identidade docente seja trabalhada em todas as ações realizadas pelos licenciandos no decorrer do curso considerando o aspecto individual e coletivo dessa ação. A interpretação que o individuo tem sobre si mesmo e sua função em

determinado contexto influi para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a categoria. É primordial que os professores formadores de futuros docentes tenham consciência de sua importância nesse processo, estimulando os acadêmicos e explicitando os desafios e possibilidades da carreira.

Tendo em vista os pontos ressaltados pela pesquisa conclui-se que a construção da identidade do professor de história faz parte de um processo gradual que depende do espaço em que se desenvolve das relações interpessoais e das transformações sociais. Dessa forma, a investigação do processo formativo, como ele está sendo realizado, e de que forma pode afetar na tomada de consciência profissional, deve tornar-se uma reflexão constante no interior das instituições formadoras. Compreender as exigências impostas pelas mudanças políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas é primordial para a existência de uma formação profissional de qualidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE HISTÓRIA.** MEC. BRASILIA, DF, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas, SP; Papirus, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação-visão critica e perspectiva de mudança.** Educação e Sociedade, Campinas, SP n.68, dez.1999.

SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Marcos Silva; Selva Guimarães Fonseca- Campinas SP: Papirus 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS IPORÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Historia,** 2015.

A CULINÁRIA TOCANTINENSE COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO PIBID

Isaque Nascimento de Jesus Carneiro *(UFT)*

isaquenascimento_@hotmail.com

Resumo

O Subprojeto de História do PIBID do Campus de Porto Nacional trabalhou com as temáticas de Patrimônio Material e Imaterial. Tendo em vista a temática do Patrimônio Imaterial desenvolveu-se um trabalho sobre a culinária tradicional tocantinense, buscando percebê-la como um Patrimônio, na perspectiva da história local e cotidiana da comunidade. O preparo dos alimentos envolve habilidades, ingredientes e artefatos que trazem o conhecimento adquirido no tempo. A importância desse trabalho vem de que a culinária está ligada ao cotidiano de todos e geralmente passa despercebida, sendo raramente pensada como algo que possui uma grande quantidade de história possível de ser estudada. A culinária pode despertar lembranças, e o conhecimento do modo de preparo de um alimento pode ser perdido se não for passado pelas gerações ou não for registrado. Sendo preservado o "saber fazer", há um fortalecimento da identidade, da cultura e das práticas do Patrimônio Imaterial. Durante as oficinas do PIBID de História sobre a temática da culinária, os alunos foram levados a refletir acerca da culinária como um Patrimônio Imaterial e a perceber a tradição culinária tocantinense presente no seu dia-a-dia, tendo como objetivo final a construção de um caderno de receitas intitulado CULINÁRIA TOCANTINENSE. A temática foi finalizada com o lançamento do caderno de receitas no colégio com a participação de alunos e funcionários, onde cada um recebeu um exemplar. Após a realização das oficinas foi perceptível que os alunos haviam entendido o que realmente era culinária tradicional tocantinense, bem como perceberam que os alimentos que eles consomem diariamente fazem parte do seu patrimônio, passando assim a valorizá-los e preservá-los.

Palavras-chaves: Educação Patrimonial, PIBID, Culinária.

1. A escola e o processo de ensino aprendizagem.

Ao pensarmos na educação escolar, no processo de ensino aprendizagem, para perceber e analisar seus efeitos e a maneira como é ensinado, devemos primeiro

perceber o ambiente em que esse ensino é formalmente transmitido: a escola. A escola é um lugar onde há a socialização do indivíduo, sua integração social, no relacionamento de alunos com outros alunos, e com os professores e demais participantes do ambiente escolar. Essa socialização é realizada pela educação escolar, na transmissão de normas e valores da sociedade em que a escola está inserida, através dos conteúdos presentes nos currículos e das ações da comunidade escolar. Sobre a educação Durkheim afirma que:

> A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio especifico ao qual está destinado. (DURKHEIM, 2013, p.44)

No meio escolar ocorre a assimilação dos saberes e experiências que foram acumulados pelas gerações anteriores, e esse processo educacional está condicionado pelas relações sociais, políticas e econômicas que influenciam no processo de ensino aprendizagem. As finalidades da educação estão subordinadas a interesses de acordo com a forma de organização das relações sociais. Sendo assim, para obter êxito no processo educativo é necessário orientar as finalidades e meios de sua realização, segundo o tipo de indivíduo que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se pretende chegar.

Definido o objetivo a ser alcançado através da educação, é necessário encontrar o meio, o método, mais eficiente de fazer com que o objetivo seja alcançado, seja assimilado, fixado e transformado em algo útil para o desenvolvimento do aluno, bem como ser transformado em objeto possível de sofrer uma análise crítica pelo aluno.

2.O ensino de história

Ao pensar na disciplina história, muitas pessoas têm a ideia de uma disciplina que se resuma unicamente a decorar nomes e datas, acontecimentos e coisas do passado. Esse modo de pensar a história foi superado e atualmente há uma grande diferença da história pensada hoje com relação à história considerada tradicional, onde eram retratados apenas os grandes fatos, acontecimentos e personagens “heroicos”. Hoje são retratadas e estudadas as histórias das mentalidades, das coletividades, história do cotidiano. Além de assumir diversas concepções, o ensino de história assume também variados usos sociais, podendo se tornar uma forma de promover um pensamento

histórico, um pensamento crítico, legitimar um grupo, criar uma identidade, dentre vários outros usos sociais.

A proposta da disciplina História é possibilitar ao aluno que perceba sua identidade, estimulando e facilitando a cooperação com o outro: pessoas, nações, culturas diferentes. O acesso de crianças e adolescentes do ensino fundamental à História torna-se mais fácil através da História do Cotidiano. Assim o estudo histórico cumpre um papel importante, ao abranger reflexões da relação construída socialmente e da relação entre individuo, grupo e sociedade. Nesse sentido, o ensino de História pode ser capaz de levar o aluno a refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relaciona-las com a problemática histórica da sua comunidade, região, país e do mundo. A proposta de uma história do cotidiano possibilita contextualizar a experiência individual da vida do aluno com uma história coletiva.

A história do Cotidiano não deve ser pensada como a história do dia a dia de reis e rainhas, de grandes personagens, seus afazeres, e tratados como mera informação de curiosidade, deslocadas de seu contexto social. Deve ser retratada para se perceber as mudanças, continuidades e resistências, as transformações históricas, para que os alunos se percebam também como sujeitos históricos.

Assim, ensinar História demanda que o professor saiba buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra. É necessário que os alunos percebam que não é o acumulo de informações que irá ser considerado educação, é necessário algo além de acumulo de informações. O docente deve ser valorizado e incentivado a se tornar um bom profissional, pois o aluno deve ser orientado sobre o que fazer e como trabalhar com toda a informação que chega a ele por todos os meios de mídia e comunicação que temos atualmente. A história tem esse compromisso de levar o aluno a perceber que o presente que vive foi construído através de todo um processo no passado, podendo ser utilizadas reflexões acerca desse passado no presente, para tentar modifica-lo.

Dessa maneira a escola é capaz de contribuir na conscientização do indivíduo como sujeito histórico, capaz de participar e transformar a realidade, e consequentemente capaz de construir sua individualidade e uma memória social, que é fundamental para a criação de uma identidade coletiva.

Um dos conceitos do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é a importância da construção da identidade individual e coletiva, e o professor em posse do conhecimento da história cotidiana, história local dos alunos, compreendendo o ambiente em que o aluno está inserido, pode fazer com que se amplie a visão do aluno sobre a história, torna-o capaz de relacionar o passado estudado com o seu presente, capaz de perceber as rupturas e permanências existentes entre as diversas realidades históricas.

Situando-se nessas realidades históricas o aluno se vê como detentor da capacidade de também agir no seu meio, de exprimir suas especificidades e transformar seu meio, sendo assim um importante sujeito histórico.

3.Educação Patrimonial

O PCN traz sugestões que têm como objetivo melhorar o aprendizado dos alunos, norteando os professores. Esses parâmetros almejam a adequação e otimização do sistema de ensino de cada região à realidade local, gerando uma flexibilidade curricular das escolas, que ganharam liberdade para abordar temas de interesse da comunidade em que se encontra. Através da educação patrimonial e atividades socioculturais, pode se transmitir a história local, bem como fazer com que a comunidade reconheça suas origens identitárias.

A historiadora Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999) identifica a Educação Patrimonial como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Sendo assim, segundo a autora, o contato direto com as evidências e manifestações da cultura proporciona um trabalho que leva os indivíduos a um processo ativo de apropriação e valorização de sua herança cultural.

Segundo a Constituição Brasileira:

> Constituem Patrimônio Cultural
>
> Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem:
>
> I – as formas de expressão;
>
> II – os modos de criar, fazer e viver;

> III – as criações científicas artísticas e tecnológicas;
>
> IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico. (Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção II).

Percebemos então que o patrimônio cultural abrange os mais diversos elementos da sociedade, nos diversos âmbitos da vida, sendo parte do cotidiano de todos. Relacionando com a educação, podemos identificar uma consonância com a LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º nos diz 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 (LDBEN, art. 1º).

Por esse ponto de vista podemos utilizar a educação patrimonial como meio de refletir sobre os bens culturais e sociais. A educação patrimonial, trata-se de "um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido" (HORTA,1999). Portanto, a educação patrimonial pode ser entendida como uma proposta interdisciplinar de ensino que tem o patrimônio cultural como objeto de estudo e como ferramenta de ensino.

> A proposta metodológica para o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais foi produzida, em termos conceituais e práticos, a partir do 1° Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de Heritage Education (HORTA., 1999).

A partir desse seminário inicial desenvolveram-se as mais diversas as práticas e experiências que ainda trazem os mais diferentes resultados e abordam as mais diferentes formas do patrimônio. A seguir relataremos uma dessas experiências, onde a educação patrimonial foi utilizada como forma de ensino, numa prática educacional que se utilizou de uma metodologia diferente para abordar o tema.

4.O PIBID e o uso de oficinas para o ensino de educação patrimonial

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através do subprojeto de História do campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT) busca trazer a aproximação dos graduandos em história com a prática docente, desenvolvendo habilidades para a formação inicial. Busca também trazer essa prática de uma forma que fuja do método tradicional, onde o professor transmite o conteúdo por meio de anotações no quadro e os alunos têm que aprender o que foi ensinado de forma passiva, método comumente utilizado, e que muitas das vezes não alcançam um resultado satisfatório. O projeto também busca a criação de novos saberes, como diz Paulo Freire:

> Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de rotina (FREIRE, 2001).

Assim, são trazidos novos métodos que façam uso do conhecimento prévio dos alunos, tornando-os aptos a desenvolver suas próprias habilidades cognitivas e sendo capazes de pensar criticamente o que foi estudado, relacionando com a sua história de vida e o seu cotidiano. O PIBID de História do Campus Porto Nacional propõe sair desse "passado de rotina" buscando trazer um ensino que seja construído através da relação professor-aluno.

Quanto ao próprio ensino de História, o PIBID busca através dessas novas metodologias, transformar a velha mentalidade existente na cabeça de muitas pessoas que se perguntam por que, e para que é necessário o estudo de História, e principalmente nas crianças, que muitas vezes se perguntam para que estudar coisas de épocas em que nem sequer haviam nascido.

Essas questões muitas vezes são respondidas com argumentos de que é necessário conhecer a história do país ou que o conhecimento do passado faz com que compreendamos o presente para melhorarmos o futuro. Entretanto, essas respostas nem sempre são suficientes para despertar o interesse dos alunos para o estudo de História, e tampouco para que eles se sintam como sujeitos históricos participantes e capazes de alterar a história. É preciso relacionar a História com as coisas do presente, com o cotidiano que interessa ao aluno, mostrando-lhe que a História se faz aqui e agora.

Além disso, na sociedade em que vivemos, há uma tendência à desvalorização do que é local em detrimento de uma história universal, no que percebemos que a

temática não encontra espaço no cotidiano da prática escolar. Através do ensino da história local podemos fomentar a formação de uma identidade e visão crítica do indivíduo. A historiografia ensinada no Brasil está baseada no eurocentrismo, sendo que o ensino de história sempre foi utilizado para estabelecer uma identidade nacional que legitimasse os interesses do poder, valorizando a classe dominante em detrimento das classes populares. Sendo necessário fazer com que os alunos se enxerguem na História, alterando o olhar dado à essa disciplina.

Seguindo essas ideias foram realizadas ações pelo PIBID para alcançar esses objetivos através de novas metodologias, trazendo, assim, uma nova forma de se pensar a História.

Uma das ações do subprojeto de História realizada no Colégio Pedro Ludovico, foram oficinas pedagógicas para estudar o patrimônio. O proposto para o estudo foram oficinas que levassem os alunos a compreenderem o que é patrimônio, a pensarem sobre a importância do patrimônio, bem como sua preservação e participação na história de cada indivíduo e de toda a comunidade.

As oficinas funcionaram com uma relação prática-teoria, onde os alunos pudessem perceber o conteúdo através de atividades práticas. O uso de oficinas traz vários benefícios, como a relação entre o saber popular e o cientifico, interação entre diferentes níveis de ensino, sucesso do processo de ensino e aprendizagem e também, no caso dos docentes participantes do PIBID, para o seu desenvolvimento docente.

> [...] afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas, professores e professoras que trabalham na escola pública. Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação desses(as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade.(MOITA; ANDRADE, s/d,p.01).

Tendo em vista a temática do Patrimônio Imaterial desenvolveu-se um trabalho sobre a culinária tradicional tocantinense, percebendo-a como um Patrimônio da comunidade. O preparo dos alimentos envolve habilidades, ingredientes e artefatos que trazem o conhecimento adquirido no tempo. Portanto, consideramos a culinária um Patrimônio Cultural, segundo a definição de Lemos: “O segundo grupo de elementos refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer. São os elementos não

tangíveis do Patrimônio Cultural. Compreende toda capacidade de sobrevivência do homem no seu meio ambiente. ” (LEMOS, 2000, p. 9).

A importância desse trabalho vem de que a culinária está ligada ao cotidiano de todos e geralmente passa despercebida, sendo raramente pensada como algo que possui uma grande quantidade de história possível de ser estudada. A culinária pode despertar lembranças, e o conhecimento do modo de preparo de um alimento pode ser perdido se não for passado pelas gerações ou não for registrado. Sendo preservado o “saber fazer”, há um fortalecimento da identidade, da cultura e das práticas do Patrimônio Imaterial.

> Uma comida elaborada na cozinha da gente é um artefato de consumo imediato, em cuja confecção participaram conhecimentos acumulados durante gerações e gerações, relativos ao uso dos ingredientes variados, de vasilhames apropriados, de equipamentos de preparação, de fogões e até ao modo de obtenção da energia térmica. (LEMOS, 2000, p. 13)

Durante as oficinas do PIBID de História sobre a temática da culinária, os alunos foram levados a refletir acerca da culinária como um Patrimônio Imaterial e perceber a tradição culinária tocantinense presente no seu dia-a-dia, tendo como objetivo final a construção de um caderno de receitas intitulado CULINÁRIA TOCANTINENSE.

Inicialmente foi realizado uma percepção do que os alunos compreendiam como culinária tradicional, sendo solicitado que trouxessem receitas típicas e tradicionais de sua região, e que preferencialmente eles as buscassem com os pais, tios e avós. Ao serem entregues e lidas as receitas que foram apresentadas foi possível perceber que muitos alunos ainda não sabiam o que significava o tipo solicitado, pois alguns trouxeram receitas de outras regiões do Brasil e até mesmo de outros países, como por exemplo mousse de morango, pizza, etc.

Tendo em vista essa lacuna na compreensão dos alunos foram preparadas algumas oficinas para que eles pudessem perceber a culinária tradicional da região. A primeira atividade ocorrida foi uma entrevista com uma avó de um dos alunos voluntários do PIBID. Trabalhando sobre a questão da culinária tradicional os alunos levantaram os assuntos a serem perguntados e conversados sendo sobre: quais os pratos que ela costuma cozinhar, o que ela aprendeu dos pais, o que ensinou para os filhos, dentre outras. A partir da entrevista os alunos já começaram a ter uma perspectiva diferente, ao verem relatados alimentos que eles tinham contato no seu cotidiano.

Para enriquecer o conhecimento dos bolsistas do PIBID, fazendo com que entrassem em contato com esses alimentos, em um domingo pela manhã visitou-se uma feira tradicional do munícipio de Porto Nacional. Em cada estante da feira buscou-se conversar com o feirante vendedor a fim de conhecer sobre o produto que ele vendia, identificando sua origem, época de plantação, quais usos poderiam ser feitos dele, colhendo assim diversas informações sobre os alimentos típicos da região.

Dando sequência às oficinas foi realizada a preparação do beiju e do cuscuz, pratos típicos e tradicionais da região, tratando de aproximar o modo de preparo ao mais tradicional com os ingredientes que se tinha à disposição, buscando aproximar os alunos do saber fazer, utilizando de um alimento que é comum no dia-a-dia de suas famílias. Também foi realizada uma atividade de degustação de alguns sucos de frutas típicas de forma a instigar os alunos sobre os sabores dos sucos, percebendo-os como frutas típicas do Tocantins. Foram servidas pequenas quantidades de três tipos diferentes de sucos sem que os alunos soubessem e vissem de que era feito, para que cada um provasse e pudesse identificar e dizer o nome da fruta que compunha o suco.

Em seguida ocorreu uma conversa com eles explicando sobre os termos tradicional e típico e apresentando por meio de slides frutas e alimentos típicos e alguns não-típicos e perguntando se eles os conheciam, se já haviam comido. Foi aproveitado também o momento em que estava sendo realizado o evento do Festival Gastronômico de Taquaruçu para mostrar diversas possibilidades de uso de alguns alimentos típicos.

Tendo passado por essas atividades os alunos foram novamente solicitados a trazerem receitas para serem inseridas no caderno. Foi reservada uma oficina para a organização das receitas separando-as por cardápio.

A temática foi finalizada com o lançamento do caderno de receitas no colégio com a participação de alunos e funcionários, onde cada um recebeu um exemplar. Foram preparados pratos contidos no caderno para degustação.

Após a realização das oficinas foi perceptível que os alunos haviam entendido o que realmente era culinária tradicional tocantinense, bem como perceberam que os alimentos que eles consomem diariamente fazem parte do seu patrimônio, passando assim a valorizá-los e preservá-los.

5. Considerações Finais

Conseguimos perceber a função que a educação patrimonial tem de interligar o aluno ao passado, tornando-o capaz de identificar o significado da memória coletiva para o presente, passando a valorizar e preservar o passado. Sendo essa função um dos enunciados do PCN (1998), valorizando a localidade:

> A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (pág.40)

É preciso que as escolas ofereçam condições para que os professores possam desenvolver suas novas metodologias para serem capazes de introduzir os conteúdos de história local e educação patrimonial nos componentes curriculares, levando os alunos a se perceberem como sujeitos históricos e se tornarem cidadãos críticos.

Como educadores devemos ensinar uma História que os alunos possam enxergar, que faça parte de seu cotidiano, dando novo significado ao ensino de História e à sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.Brasília: 1996.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e concepções historiográficas**. Espaço Plural. Ano X, n.20, 2009, p. 149-154.Disponível em: http:e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467 Acesso em: 15/08/2017

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HORTA, Maria L. P. (et al.). **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan — Museu Imperial, 1999.

MALTÊZ, Camila Rodrigues; SOBRINHO, Cristiane Paula Corrêa; BITTENCOURT, Daphne Lorene Alves; MIRANDA, Kelly dos Reis; MARTINS, Lilian Nascimento**. Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar B. **O Saber De Mão Em Mão: A Oficina Pedagógica Como Dispositivo Para A Formação Docente E A Construção Do Conhecimento Na Escola Pública**. Disponível em: http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf Acesso em: 15/08/2017

MORALES, Elisa Vermelho**. História Do Cotidiano E Ensino De História**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/historia_do_cotidiano_e_ensino_de_historia.pdf Acesso em: 15/08/2017

SILVA, Marcos. **O Ensino de História no Curso Fundamental**. Disponível em: http://silva.marcos.sites.uol.com.br/artigos/hist/ensino.pdf s/d. Acesso: 15/08/2017

SILVEIRA, Luciana de Almeida; BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação & Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural**. XIII Encontro de História Anpuh- Rio. Identidades.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFT: UM INSTIGANTE DESAFIO

Célia Maria Grandini Albiero[202]
Rogério Silva Leite[203]
Thiago Alves Silva[204]

RESUMO

O presente artigo envolve o processo de formação docente, trazendo as memórias de formação de professores do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins, objetivando a geração de profissionais docentes e supervisores acadêmicos que venham contribuir com a proposta pedagógica do curso. Traz uma reflexão acerca da LDB, das Diretrizes Curriculares e ainda sobre o Projeto de Formação Profissional. Através de um relato evidencia a importância da disciplina de "*Magistério e Supervisão em Serviço Social"*, a qual possibilita momentos de experiências para a docência e supervisão acadêmica, fomentando sugestões para alterações do PPC do curso de Serviço Social da UFT.

Palavras-Chave: Formação Docente. Serviço Social. Desafios.

1. Introdução

O presente estudo traz uma abordagem acerca da formação profissional do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), focando na formação de novos profissionais docentes para ministrar as diversas disciplinas voltadas para o curso de Serviço Social.

[202] Graduada em Serviço Social, mestre e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP) desde 2008. Email: celiaalbiero@mail.uft.edu.br.
[203] Graduado em Serviço Social pela UFT, especializando em Saúde Pública pela UFT, especializando em Serviço Social e Política Social pela UFT. Atualmente é Servidor Público no Hospital de Referência de Miracema-TO. Pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP) desde 2016. Email: rogerioleite@outlook.com.
[204] Graduado em Serviço Social pela UFT, especializando em Serviço Social e Política Social pela UFT. Atualmente é Escrevente no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas, Títulos, Documentos, Protestos e Tabelionato 2º de Notas de Miracema to Tocantins. Pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP) desde 2017. Email: thiago.vesilva@hotmail.com.

Para tanto, trazemos uma reflexão sobre a educação superior no Brasil e suas implicações junto à docência no ensino superior em Serviço Social, a qual se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mesmo com certos avanços e exigências, podemos observar o sucateamento do ensino superior brasileiro, mediante a privatização e desarticulação da relação entre ensino, pesquisa e extensão, haja vista o modelo de Ensino à Distância (EaD) recorrente nas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo este ineficiente para uma formação profissional de qualidade.

Assim, podemos observar uma relativa Expansão Universitária mediante políticas e programas que objetivam primordialmente atender as exigências do mercado e alcançar as metas do Governo Federal. No entanto, para o Serviço Social, o Projeto de Formação Profissional vem a contribuir para a legitimação da profissão gerando assistentes sociais que contribuam com a construção de novas relações sociais, e sejam preparados, ainda na graduação, para atuarem na docência em Serviço Social.

Abordamos ainda, sobre o processo de formação profissional no Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), o qual busca a afirmação da investigação social, mantendo rigoroso processo de formação continuada, baseando-se nos três núcleos fundamentais das Diretrizes Curriculares, os quais constituem a essência do projeto de formação profissional do Serviço Social.

Explanamos sobre a criação da UFT e do Curso de Serviço Social, instituídos no ano de 2000 e 2006, respectivamente, sendo o Curso de Serviço Social da UFT o primeiro em uma instituição pública federal do Tocantins. Tal curso, mesmo frente à crescente onda de privatização e Educação a Distância (EaD), contrapõe a lógica mercantil posta a educação superior, defendendo a priorização da qualidade do ensino com uma estrutura curricular que abrange as diversas áreas do Serviço Social, dando condições ao acadêmico de absorver uma gama de conhecimentos nos diversos campos de atuação profissional, cumprindo 3.255h, incluindo o Estagio Supervisionado (UFT, 2010).

A formação docente no curso de Serviço Social da UFT, com vistas à disciplina de Magistério e Supervisão em Serviço Social, mediante sua ementa, possibilita ao acadêmico vislumbrar a carreira docente e a formação de Assistentes Sociais supervisores de campo e acadêmico, por meio da reflexão sobre suas funções em consonância com o projeto ético-político da profissão, bem como planejá-las e exercitá-las no âmbito da competência profissional e da articulação entre exercício e formação profissional.

Vale ressaltar que a referida disciplina, traz, mediante avaliação dos acadêmicos do curso, um estudo do PPC de Serviço Social diante das expectativas e necessidades dos acadêmicos vivenciadas durante o curso de Serviço Social do Campus de Miracema, da UFT, objetivando contribuir com os estudos do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com propostas para reformulação do PPC do curso de Serviço Social de 2010 e ainda com uma aproximação do exercício da docência e das questões pedagógicas.

2. A educação superior no Brasil e as implicações junto à docência no ensino superior em Serviço Social

A política de ensino superior brasileiro tem se confrontado nas últimas décadas com várias reformas, as quais "[...] foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394, de 20/12/1996, trazendo no bojo de sua regulamentação uma radical alteração na educação brasileira" (ALBIERO, 2006, p. 60).

Vale destacar que no Art. 43º da LDB destaca que a educação superior tem como finalidade:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...] IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 16-17).

Assim, inferimos que a própria LDB, ressalta a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior. No entanto, observamos entre outros aspectos, a obrigatoriedade do Poder Público de desenvolver programas de Educação a Distância (EaD), nos diversos níveis de ensino devido a necessidade do

mercado em obter profissionais graduados em diversas profissões o mais depressa possível.

Deste modo, podemos observar o sucateamento do ensino superior brasileiro, mediante a lógica privatista e de desarticulação da relação entre ensino, pesquisa e extensão baseada no modelo de ensino semipresencial (EaD), o qual tem gestado profissionais cada vez mais voltados para a lógica mercantil, estando "despreparados/as" para atuação frente às demandas sociais de maneira eficaz e resolutiva (LEITE, 2015).

A reforma universitária brasileira seguiu em uma perspectiva meramente mercantil voltada para os interesses do capital, propiciando um ensino de má qualidade devido o aumento "[...] de instituições privadas que não parecem, com raras exceções, priorizar o ensino, a pesquisa ou a extensão fora dos interesses do mercado" (CARVALHO e SILVA, 2005, p. 34), sendo visível o crescimento de Instituições de Ensino Superior à distância e semipresenciais, bem como, um grande aumento dos financiamentos em longo prazo no ensino através dos Programas de Financiamentos de Estudos (FIES).

Fazendo uma análise crítica acerca do FIES em nosso país nos últimos anos, observamos que "[...] o Governo Federal vem transferindo aos poucos a responsabilidade da Educação Superior para as Instituições de Ensino da rede privada" (LEITE, 2015, p. 65), incentivando e financiando os estudos nesta lógica buscando reafirmá-la como ideal em nosso país, ao tempo que dificulta o acesso às Universidades Públicas Federais mediante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual propicia uma concorrência desleal entre os estudantes que concorrem à mesma vaga, mas com arcabouço teórico desigual, haja vista a precarização do ensino na educação básica em determinados territórios de nosso país.

Neste contexto, podemos observar que o "[...] amplo processo regressivo, redefiniram-se as funções do Estado, retirando as políticas sociais públicas da esfera a qual estas pertencem genuinamente, para serem entregues aos negócios privados [...]" (BEHRING, 2003 *apud* KOIKE, 2009, p. 5), reafirmando assim, o já mencionado sucateamento da educação superior brasileira.

No discurso do governo brasileiro, a expansão das Universidades Federais vem ocorrendo mediante criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)

e da Universidade para Todos (PROUNI), que tem propiciado o crescente número de ingressantes nas Universidades Federais, ficando evidente em todo o país, principalmente no interior, a tão sonhada Expansão Universitária. Porém, "[...] cabe aqui esclarecermos que numa lógica meramente mercantil, podemos observar que houve nos últimos anos certa expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) na rede pública no Brasil [...]" (LEITE, 2015, p. 65), entretanto, mediante políticas e programas que não propiciam a qualidade da formação superior, objetivando somente atender as exigências e prazos do mercado e ainda, cumprimento dos acordos e metas do Governo Federal.

Deste modo, "[...] a Expansão Universitária vem ocorrendo em nosso país de forma unilateral, atendendo em sua maior parte os anseios do capital e do projeto neoliberal que impõe uma análise quantitativa e despreza a qualidade do Ensino Superior" (LEITE, 2015, p. 67).

Para os cursos de Serviço Social, além da reforma universitária, mesmo que ineficiente, considerando o rumo meramente mercantil a qual tomou, necessitava-se de arcabouço jurídico que garantisse uma formação profissional de qualidade, algo que norteasse a gestação de novos assistentes sociais propositivos e atentos às novas exigências das demandas sociais. Para tanto, a Formação Profissional em Serviço Social passa a ser regulamentada pela Lei nº 1.899/1953 vivendo um longo processo de transformação no decorrer dos últimos anos até a aprovação da Lei nº 8.662/1993, sendo que manter a "[...] formação profissional sob permanente e crítica atualização torna-se, cada vez mais, uma necessidade nos diferentes campos profissionais" (KOIKE, 2009, p. 02).

É importante mencionar que as Diretrizes Curriculares aprovadas pela categoria em 1996,

> [...] apresentam a sistematização dos debates desenvolvidos pela categoria profissional, tendo como conteúdos: formação e trabalho profissional. Tais conteúdos, vinculados à realidade social, conformam os núcleos que embasam as novas diretrizes curriculares em processo de implantação e implementação dos projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino, consolidando a apreensão crítica dos processos sociais na perspectiva da totalidade. (KONNO, 2005, p. 1-2).

Desta forma, o Projeto de Formação Profissional do Serviço Social brasileiro vem a contribuir para a legitimação da profissão, gerando assistentes sociais que contribuam com a construção de novas relações sociais, e estejam preparados para

atuação na docência em Serviço Social, indo ao encontro do exposto nas Diretrizes Curriculares para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social (PPC), o qual traz uma ligeira preocupação com a formação docente no sentido de ter disciplinas que trabalhem, ainda na graduação, o incentivo à formação de profissionais docentes pautados no projeto profissional.

3. O processo de formação profissional do Serviço Social na UFT diante da docência

Após as conquistas do Projeto de Formação Profissional, bem como a exigência do Currículo Mínimo, direcionado pelas Diretrizes Curriculares (1996), buscou-se a construção e reconstrução do significado social da profissão a partir do reconhecimento das diferentes concepções, projetos e práticas que havia dentro da profissão, a fim de prestar explicações de seus sentidos e reconstruir seus significados, para obter-se coletivamente "[...] uma concepção teórico-prática que seja, ao mesmo tempo, norte político-ideológico e referencial crítico de análise, de ação e de criação do novo", que se refere aos princípios fundamentais do Código de Ética de 1993 (KOIKE, 1999, p. 110).

Para a garantia da qualidade da formação profissional do Assistente Social no Brasil, faz-se necessário a afirmação da investigação social como atividade primordial, bem como manter rigoroso processo de formação continuada, procurando estar atento às novas demandas e aos novos referenciais teóricos, com o intuito de propiciar o processo de renovação constante da profissão (CARDOSO *et al* 1997).

Assim, aprofundando nas Diretrizes Curriculares é importante destacar na formação profissional em Serviço Social, os três núcleos fundamentais, 1) teórico-metodológico da vida social; 2) formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) fundamentos do trabalho profissional (UFT, 2010).

"[...] Esses núcleos constituem a essência do projeto de formação profissional do Serviço Social, dando suporte teórico-prático à compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da crítica marxiana [...]", o que permite ao profissional a interpretação da realidade social a partir da demanda e mediação nas relações sociais, dando ênfase "[...] à dimensão interventiva e operativa da profissão, de forma consciente e comprometida com a classe trabalhadora, bem como com suas

necessidades e direitos, visando à dignidade humana" (ALBIERO, 2006 *apud* SILVA, 2016, p. 31).

Nesse contexto, destacamos a Universidade Federal do Tocantins (UFT), instituída pela Lei 10.032 de 23 de Outubro de 2000, com suas atividades iniciadas a partir de maio de 2003. No *Campus* de Miracema do Tocantins, seu auge e incorporação deram-se entre 1999 a 2000 com a decadência da então Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), a partir da suspensão de vestibular, extinção e criação de novos cursos (UFT, 2010).

Com tudo, o primeiro[205] Curso de Serviço Social em uma instituição pública federal, fora criado no Estado do Tocantins em 2006[206], e implantado a partir do ano de 2007/2, período esse de início da primeira turma desse *Campus* (UFT, 2010).

A partir da criação do Curso de Serviço Social,

> [...] o *campus* de Miracema passou a contribuir bastante na formação do ensino superior, em se tratando da localização do curso na região central do Estado do Tocantins, ofertando 80 (oitenta) vagas via vestibular[207], por semestre para cada um dos cursos (Serviço Social e Pedagogia) até 2008, ampliando a oferta em 160 (cento e sessenta) vagas por ano, o que corresponde a duas turmas a cada semestre, sendo uma noturna e outra diurna. (UFT, 2010 *apud* SILVA, 2016, p. 36).

Devido à crescente demanda da Educação a Distância (EaD) e da privatização do ensino superior, o curso de Serviço Social da UFT traz um diferencial na formação primando pela qualidade da educação superior, propiciando a apreensão do agir profissional nas diversas regiões do país pautados nos princípios éticos da profissão (UFT, 2010).

A proposta vigente do Curso de Serviço Social da UFT envolve:

Quadro 1: Estrutura Curricular do Curso de Serviço Social da UFT.

Semestre/ Período	Disciplina	Carga horária (h)	Carga horária por Semestre (h)
1º	Metodologia do Trabalho Científico	60	300
	Economia Política e Serviço Social	60	
	Filosofia	60	

[205] E o terceiro da região norte do Brasil, seguido dos Estados do Amazonas e Pará, respectivamente.
[206] Em 2006 fora criado, o primeiro PPC de Serviço Social da UFT, sendo em 2010, reformulado e atualizado, visto que é o PPC atual, e referenciado para estudo deste estudo.
[207] A partir de 2015/1 a entrada dos/as acadêmicos/as nos cursos de graduação na UFT foi por Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

	Introdução ao Serviço Social	60	
	Sociologia	60	
2º	Formação Social, Econômica e Política do Brasil	60	300
	Ciência Política	60	
	Sociologia II	60	
	Trabalho e Sociabilidade	60	
	Fundamentos Histórico Teórico-Metodológico do Serviço Social I	60	
3º	Antropologia	60	300
	Questão Social e Serviço Social	60	
	Fundamentos Histórico Teórico-Metodológico do Serviço Social II	60	
	Direito e Legislação Social	60	
	Psicologia Social	60	
4º	Ética e Serviço Social	60	300
	Fundamentos Histórico Teórico-Metodológico do Serviço Social III	60	
	Serviço Social e Processo de Trabalho	60	
	Análise da Realidade Social	60	
	Política Social I	60	
5º	Pesquisa em Serviço Social I	60	405
	Estatística I	30	
	Movimentos Sociais e Serviço Social	60	
	Oficina de Instrumental Técnico-Operativo I	60	
	Política Social II	60	
	Estágio e Supervisão Acadêmica I (teórica)	30	
	Estágio e Supervisão Acadêmica I (prática)	105	
6º	Pesquisa em Serviço Social II	60	405
	Oficina de Instrumental Técnico-Operativo II	60	
	Serviço Social e o conceito de Família	60	
	Estatística II	30	
	Formação Social, Econômica e Política da Amazônia	60	
	Estágio e Supervisão Acadêmica II (teórica)	30	
	Estágio e Supervisão Acadêmica II (prática)	105	
7º	Pesquisa em Serviço Social III	60	405
	Seminário Temático (optativa)	60	
	Gestão e Planejamento em Serviço Social	60	
	Direitos Humanos e Serviço Social	30	
	Tópicos Especiais em Política Social (optativa)	60	
	Estágio e Supervisão Acadêmica III (teórica)	30	
	Estágio e Supervisão Acadêmica III	105	

	(prática)		
8º	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	405
	Fundamentos do Controle Social	30	
	Oficina de Projetos Sociais	60	
	Tópicos Especiais em Política Social (optativa)	60	
	Seminário Temático (optativa)	60	
	Estágio e Supervisão Acadêmica IV (teórica)	30	
	Estágio e Supervisão Acadêmica IV (prática)	105	
9º	Tópicos Especiais em Política Social (optativa)	60	300
	Cultura Brasileira e Questão Étnico-Racial	60	
	Magistério e Supervisão em Serviço Social	60	
	Seminário Temático (optativa)	60	
	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	

Fonte: UFT, 2010, p. 33-36, grifo nosso.

Assim, totalizando 2.580h de Disciplinas; O Estágio Supervisionado do 5º ao 8º período, distribuído em 135h por semestre (30h teóricas e 105h práticas), totalizando 540h; e as Atividades Complementares de 135h, sendo obrigatórias para a formação profissional, envolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. A carga horária do curso consiste em 3.255h (UFT, 2010). Mesmo a disciplina de *Magistério e Supervisão em Serviço Social*, ter apenas 60h em sua grade curricular, demonstra mesmo que sumariamente a preocupação com a formação de docentes e supervisores de campo para fortalecer o curso de Serviço Social.

Desse modo, temos o discente como sujeito do processo de formação, no qual terá através dos docentes e do estágio supervisionado, conhecimento teórico e prático, para o desenvolvimento de sua capacidade crítica construtiva, para tornar-se um profissional propositivo não apenas nos espaços sócio-ocupacionais, mas também uma formação para a docência em Serviço Social, pautado nos princípios fundamentais do projeto profissional.

4. A formação docente no curso de Serviço Social da UFT: Algumas reflexões sobre a experiência junto à disciplina de Magistério e Supervisão em Serviço Social

O Serviço Social no Brasil durante sua existência, segundo o Brasil (1993b), experimentou um grande processo de renovação, se desenvolvendo teórica e

praticamente, laicizou-se, diferenciou-se e, na entrada dos anos de 1990, apresentou-se como profissão reconhecida academicamente e legitimada socialmente. As grandes conquistas da profissão envolvem o Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 que pautam os dois grandes projetos que temos e que foi construído coletivamente pela categoria (CFESS-CRESS, ABEPSS, ENESSO) ao longo destes anos, é um avanço, mas temos como grande desafio materializá-los em nossas ações cotidianas: O projeto profissional e o de formação profissional.

Assim, não podemos nos esquecer dos 11 Princípios fundamentais do Código de Ética (1993) que sustentam a construção do Projeto Ético-Político Profissional, que parametra a formação profissional, envolvendo a liberdade, a autonomia, a emancipação e a expansão dos indivíduos sociais, além da defesa dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e dos preconceitos. Esses princípios são vistos como focos iluminadores para a atuação profissional do Assistente Social, sendo um desafio cotidiano colocá-los em prática, como um compromisso da categoria, e não uma responsabilidade individual, tendo em vista que a consolidação deste projeto, se dá por uma formação profissional que garanta a apropriação dos Assistentes Sociais de forma rigorosa de conhecimentos teóricos e habilidades práticas, tornando-se um desafio a ser enfrentado no âmbito da formação profissional e no exercício profissional.

Segundo Boschetti (2015) temos traços que indicam o avanço ou a reatualização do conservadorismo no campo da formação profissional do Serviço Social, como pressuposto de que nunca esteve ausente da profissão, mas que se alimenta por determinações societárias que fortalecem seu avanço. Então temos que trabalhar a indignação para o estímulo de formas coletivas e individuais de resistência ao conservadorismo e investir na formação profissional para dar conta da continuidade da hegemonia posta ao projeto de profissão.

Enfim, o que temos que ter sempre em mente é de que "o crescimento acelerado da profissão não pode fagocitar esse precioso patrimônio construído coletivamente, que é o Projeto-Ético Político Profissional" (BOSCHETTI, 2015, p. 650). Assim, a formação e o exercício profissional devem estar permanentemente oxigenados pela ética, nos trazendo a indignação, a recusa ao naturalismo e nos movendo para o otimismo e ter a convicção de que a história é construída por nós, sujeitos de direitos, alimentados pelo conhecimento teórico da realidade e uma análise crítica constante (BOSCHETTI, 2015).

O processo de formação profissional é um grande desafio aos profissionais da Educação Superior, portanto é algo importante a se refletir neste contexto atual, pois as transformações societárias e as exigências postas pelo capitalismo nos fazem refletir sobre o processo educativo-formativo dos assistentes sociais.

Diante do exposto, destacamos alguns pressupostos fundamentais para uma formação profissional coerente e crítica. São eles: ***o diálogo, a apreensão da realidade, a eticidade, o comprometimento e a autonomia***.

O perfil do profissional exigido pela contemporaneidade, expressa a complexidade da sociedade atual com foco num profissional responsável, participante, criativo, propositivo e com capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho que contribuam para a efetivação de direitos da população.

O Serviço Social, enquanto profissão interventiva, lida diretamente com as expressões/manifestações da questão social, sendo que uma das alternativas do projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UFT de 2010, vigente atualmente, condizente com a preocupação de uma formação de docentes para o magistério superior, inclui a disciplina **"Magistério e Supervisão em Serviço Social"**, possibilitando ao acadêmico/a em Serviço Social vislumbrar a carreira docente e a formação de Assistentes Sociais supervisores de campo na perspectiva de fortalecer o curso e valorizar a cultura local, oportunizando criar raízes sólidas de docentes e supervisores da região.

A disciplina em tela traz em sua ementa:

> Estudo do conjunto de referências de natureza teórica e política que possibilitem a reflexão mais ampla sobre as funções do docente e supervisor assistente social. Problematização do horizonte legal que elas ensejam, desvelando os processos históricos que entrelaçam a dinâmica da profissão às particularidades dos processos de produção e reprodução das relações sociais na atualidade. Os processos de ensino-aprendizagem, avaliação e supervisão como elementos constitutivos da competência profissional do/da assistente social na busca da unidade entre exercício e formação profissional permanente. (UFT, 2010, p. 82).

Ao ministrar essa disciplina os docentes traçaram nestes anos de curso como objetivo geral, possibilitar subsídios mínimos teóricos e políticos para o exercício das funções de docente e supervisor assistente social mediante os processos de ensino-aprendizagem, avaliação e supervisão no âmbito da competência profissional e da articulação entre exercício e formação profissional na busca de planejar e exercitar a função do docente e do supervisor assistente social no âmbito da competência

profissional e da articulação entre exercício e formação profissional pautada no projeto de profissão (UFT, 2013).

Já os conteúdos estiveram divididos em cinco etapas: 1- Educação Superior envolvendo os aspectos Legais – LDB e Plano Nacional de Educação e a reforma universitária; 2- A formação pedagógica do professor universitário e os desafios da contemporaneidade, evolvendo algumas reflexões para o docente sobre o processo de ensino-aprendizagem; 3- A metodologia e didática do ensino superior – planejando as atividades educacionais no que diz respeito aos planos de ensino, envolvendo a formulação de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem (a aula expositiva, a discussão, simulações, os recursos audiovisuais, dinâmicas de leitura e de grupo, dentre outras...); 4- O estágio e a supervisão como processo de ensino-aprendizagem e 5- A avaliação de aprendizagem, trazendo esta como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (UFT, 2013).

Considerando a avaliação um processo contínuo e somatório, esta vem ocorrendo através de trabalhos, provas e exercícios práticos, sendo que como forma de avaliação da disciplina foram adotadas diferentes estratégias neste período dentre elas alguns instrumentos de avaliação como: proposta de planos de disciplinas optativas para o curso de Serviço Social pautados nas lacunas que o curso oferecia diante das demandas postas a cada semestre; planos de aula da disciplina escolhida; sugestões de alterações no Projeto Político Pedagógico do curso e ainda plano de supervisão para exercitar uma das competências do assistente social supervisor de campo de supervisionar acadêmicos em Serviço Social atendendo as exigências do Conselho Federal em Serviço Social (CFESS), de acordo com a resolução nº 533 de 29 de setembro de 2008 que Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social.

De acordo com os trabalhos avaliados de uma turma do ano de 2013, podemos ressaltar algumas contribuições elaboradas pelos acadêmicos do curso através da disciplina de Magistério e Supervisão em Serviço Social, a qual visou um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social diante das expectativas e necessidades dos acadêmicos vivenciadas durante o curso de Serviço Social do Campus de Miracema, da UFT, objetivando contribuir com os estudos do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com propostas para reformulação do PPC do curso de Serviço Social de 2010 e ainda com uma aproximação do exercício da docência.

A metodologia do trabalho se deu através da divisão de grupos, envolvendo o estudo da legislação brasileira voltada para a Educação Superior, bem como do Serviço Social (ABEPSS e CFESS-CRESS) à luz do Projeto Ético-Político da Profissão, estimulando sugestões para reformulação do PPC do curso, planejamento de uma disciplina optativa, planejamento e execução de uma aula, diante de todo o aparato proporcionado no conteúdo da disciplina. Ainda construíram um plano de supervisão, a fim de compreender e exercitar o papel de supervisor de campo.

Algumas alterações foram sugeridas, as quais foram entregues ao NDE do curso de Serviço Social da UFT que serviram de base para o estudo de reformulação do PPC de 2010, sendo destacadas as seguintes propostas:

- Oferecer a Disciplina optativa de Serviço Social e Meio Ambiente, contemplando a realidade regional da comunidade acadêmica voltada às questões ambientais, bem como o incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino; inclusão de disciplinas sobre meio ambiente na formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- Diminuição das disciplinas optativas;
- Alteração de carga horária, manutenção, inclusão e exclusão de disciplinas envolvendo em especial Método em Marx; Instrumental Técnico-Operativo; Gênero e Classe Social; Estatística; Português e Redação; Pesquisa em Serviço Social; Serviço Social na Educação; Oficina: Serviço Social e o atendimento às pessoas com deficiência e altas habilidades; Povos Indígenas do Tocantins; Sexualidade, Corporalidades dentre outras;
- Ainda tivemos uma ênfase junto à disciplina de Estágio Supervisionado para serem reduzidas de quatro para três semestres com carga horária de 140 h/a práticas e 30 h/a teóricas por semestre.
- Que os professores sejam mais comprometidos com o curso, com a universidade e com o ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que a disciplina ora desenvolvida no curso possibilita ao acadêmico uma aproximação às questões pedagógicas, proporcionando que este percorra as principais reflexões para o debate do ensino superior e a sua reforma, instigando um exercício de refletir e construir propostas para o curso

vivenciado pelos mesmos, trazendo à tona contribuições profícuas ao exercício do magistério.

5. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A disciplina de "*Magistério e Supervisão em Serviço Social"* possibilitou momentos de experiências para a docência, trouxe dúvidas e conflitos, fomentando sugestões de alterações no curso que foram compartilhados com docentes que compõem o NDE do curso de Serviço Social. Por isso, consideramos fundamental esta disciplina, que através do diálogo e da reflexão, contribui necessariamente para rever constantemente o processo de formação profissional do Assistente Social por seus protagonistas: os acadêmicos.

Esta disciplina pode oportunizar uma apreensão clara do real contexto da profissão – domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo – envolvendo: diálogo participativo; reflexões constantes; transparência nas divergências e concordâncias; busca constante, incessante e processual de aprendizagem e aprimoramento intelectual e em especial o respeito e a ética.

Ressaltamos alguns aspectos considerados importantes no processo de formação profissional: a possibilidade de o futuro Assistente Social rever suas práticas e ter contato diretamente com as reformulações da profissão; a oportunidade do exercício dos/as alunos/as na articulação teoria-prática, enfatizando e vivenciando o projeto ético-político assumido na categoria.

Portanto, o grande desafio presente neste processo de formação profissional, na perspectiva de contribuir com a formação de novos docentes para o curso de Serviço Social da UFT é garantir um processo, na contramão da lógica capitalista de expansão, com a preocupação eminente com a qualidade, gratuidade, propiciando acesso a todos/as na Universidade Federal.

É importante ainda que sejam enfrentadas algumas questões junto à categoria e em especial na realidade Tocantinense, que envolve o aprofundamento da reflexão sobre a articulação teórico-prática do Serviço Social; a ampliação e o aprofundamento da pesquisa no âmbito da própria intervenção profissional; a criação de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* em Serviço Social, na perspectiva de formar docentes para os cursos de graduação e finalizando o incentivo aos acadêmicos

para inserção na carreira do magistério em Serviço Social, tornando-se docentes do curso de Serviço Social da UFT.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, C. M. G. **Na aquarela do Brasil:** as cores se misturam na 'supervisão sistemática' e na 'avaliação qualitativa' no estágio acadêmico em Serviço Social. Tese de Doutorado (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOSCHETTI, I. Expressões do Conservadorismo na formação profissional. In: **Revista Serviço Social & Sociedade:** Conservadorismo, lutas sociais e Serviço Social. São Paulo: Cortez, nº 124, 2015.

BRASIL. Lei nº 8662, de 7 de Jun. 1993. **Regulamentação da profissão de Assistente Social**. CFESS, *Brasília*, 1993a.

_____. Resolução CFESS nº 273/93 de 13 de mar. 1993. **Código de ética profissional do Assistente Social.** CFESS, Brasília, 1993b.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, acesso em: 24 de abril de 2017.

CARDOSO. I. C. C. et al. Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. In: **Formação Profissional:** trajetórias e desafios. Cadernos ABESS nº 7, 1997.

CARVALHO, D. B. B. de; SILVA, M. O. da S. e. **Serviço Social, Pós-graduação e Produção de Conhecimento no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2005.

KOIKE, M. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: **Reprodução social, trabalho e Serviço Social.** Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 2. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

_____. M. Formação Profissional em Serviço Social: Exigências atuais. In: **Serviço Social:** Direitos Sociais e competências profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1.

KONNO, C. C. A Formação Profissional na consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2. 2005, Toledo–PR. **Anais eletrônicos.** UNIOESTE – Câmpus de Cascavel. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/servico_social/MSS40.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

LEITE, R. S.. **Uma Análise Qualitativa da Formação Profissional em Serviço Social:** a perspectiva dos egressos atuantes referente à realidade do curso de serviço social da UFT no Câmpus de Miracema. Monografia (Graduação em Serviço Social), UFT, Miracema do Tocantins-TO, 2015.

SILVA. T. A. **Serviço Social:** uma reflexão dos/as acadêmicos/as em processo de formação profissional do Curso de Serviço Social da UFT. 2006. 101 f. Monografia (Graduação em Serviço Social), UFT, Miracema do Tocantins-TO, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (PPC)**, 2010, Miracema do Tocantins, TO.

_____. **Plano de Disciplina "Magistério e Supervisão Acadêmica"**, 2013, Miracema do Tocantins, TO.

A GESTÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DA A3P NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Denis Sousa Cruz[208]

RESUMO: Este trabalho teve como principal objetivo analisar os benefícios da implantação da Agenda Ambiental (A3P) nas escolas brasileiras, e propor mudanças no ambiente escolar, utilizando-se das boas práticas que o sistema propõe, e através da sensibilização de funcionários e alunos. Com o estudo percebe-se a necessidade de uma auditoria ambiental para a implantação de um sistema de gestão. A grande maioria dos profissionais desconhece a A3P e seus benefícios, e com o estudo compreendeu-se a necessidade de treinamento e mobilização de funcionários. Sendo assim, a finalidade deste trabalho é apresentar novos conhecimentos que facilitem a introdução de melhorias ambientais nas escolas enquanto formadoras de cidadãos pensantes e participativos.

Palavras-chave: Agenda ambiental. Auditoria ambiental. A3P.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão, e concentra 85% da população em áreas urbanas. Existem muitos motivos para as pessoas se deslocarem da

[208]Graduada em Tecnologia em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

área rural para a urbana, tais como: baixas condições em saúde, educação, e saneamento adequadas. O uso de máquinas nas lavouras afasta possibilidades de emprego e renda, desencadeando o êxodo rural, concentrando um número muito grande de pessoas nas cidades, aumentando os índices de poluição e desmatamento de florestas. Tal crescimento desordenado proporciona o aumento de favelas, da poluição e do esgotamento dos recursos naturais não renováveis. Mira e Pause (1997, p.77) citam que a evolução da economia mundial causam os problemas vividos no meio rural. E para se reduzir danos nas atividades do meio rural devem-se promover atividades menos dependentes dos centros urbanos. Em uma das audiências públicasdos encontros da Diante disso ARAÚJO (2006, p.1):

> A partir de então, alguns impactos sobre o meio ambiente já começaram a se fazer notar: alterações em algumas cadeias alimentares, como resultado da extinção de espécies animais e vegetais; erosão do solo, como resultado de práticas agrícolas impróprias; poluição do ar, em alguns lugares, pela queima das florestas e da lenha; poluição do solo e da água, em pontos localizados, por excesso de matéria orgânica.

Os recursos naturais sempre foram vistos como recursos infindáveis e começaram a ser utilizados em larga escala nas indústrias. A percepção do homem sobre o início do esgotamento dos recursos deu-se a partir da década de 1950, onde se buscaram alternativas para tentar frear a degradação do meio ambiente. Muitas empresas, ao perceberem que a alternativa de não poluição afetaria os ganhos, mostraram-se resistentes.

Desde aquela década, a mídia e as organizações governamentais e não governamentais,têm focado em pressionar as empresas a buscar soluções em conjunto para os problemas ambientais. A partir de então um grande número de empresas passaram a adotar Sistemas de Gestão Ambiental (SGA).Um Sistema de Gestão Ambiental é uma ferramenta que as organizações para controlar seus impactos ambientais e melhorar suas operações e negócios. Para isso, criou-se a ISO 14 000, um instrumento que auxilia as organizações e empresas que desejam obter lucratividade, mas que se preocupam com a Gestão de Impactos Ambientais. A ISO 14 000 propõe uma metodologia de controle de custos, redução de riscos e melhora de desempenho. Um Sistema de Gestão Ambientaltambém pode ter como uma de suas principais funções definir o conjunto de ações que envolvem as políticas públicas para o incentivo das práticas de uso racional dos recursos naturais.

2 LEGISLAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Ao contrario da suposição de que não existiam normas que disciplinassem a utilização dos recursos naturais, Wamer (1999) menciona ações de planejamento e controle ambiental no Brasil desde a época colonial. A Constituição Federal contém um artigo reservado ao meio ambiente. O artigo 225 rege:

> **Art. 225** - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Os entes federados têm a responsabilidade de proteção ambiental, e a descentralização permitiu que a União, Estados e Municípios tivessem suas próprias competências na legislação da matéria ambiental.

3 AUDITORIA AMBIENTAL

A auditoria ambiental pode definir-se como:

> [...] um exame e/ou avaliação independente, relacionada a um determinado assunto, realizada por especialista no objeto de exame, que faça uso de julgamento profissional e comunique o resultado aos interessados (clientes). Ela pode ser restrita aos resultados de um dado domínio, ou mais ampla, abrangendo os aspectos operacionais, de decisão e de controle (LA ROVERE et al., 2001, p.13).

Auditoria ambiental também pode ser definida como o conjunto de ações de verificação e avaliação das atividades ambientais, desenvolvidas com o objetivo de averiguar e fiscalizar se elas estão em concordância com as disposições pré-definidas e que permite a aplicação de ações corretivas para possíveis problemas detectados.

A grande vantagem das auditorias é que as mesmas permitem identificar áreas de risco, fazendo com que as empresas tenham maior cuidado na implantação de projetos e nos processos de produção, fazendo que as buscas por melhoria sejam contínuas.

4 AGENDA AMBIENTAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – A3P

A Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) surgiu como um projeto do Ministério do Meio Ambiente que visava revisar os padrões de produção e consumo e criar novos referenciais dentro das instituições da administração pública.

Atualmente, a A3P visa implantar a responsabilidade socioambiental como uma política governamental, auxiliando as medidas de crescimento econômico em concordância com o crescimento sustentável no âmbito da administração pública (BRASIL, 2009).

A A3P pode ser definida como:

> [...] um programa que busca incorporar osprincípios da responsabilidade socioambiental nasatividades da Administração Pública, através doestímulo a determinadas ações que vão, desdeuma mudança nos investimentos, compras e contrataçõesde serviços pelo governo, passando pelasensibilização e capacitação dos servidores, pelagestão adequada dos recursos naturais utilizadose resíduos gerados, até a promoção da melhoria daqualidade de vida no ambiente de trabalho.(BRASIL, 2009)

Sendo assim, a A3P trabalha em todos os âmbitos da administração pública, utilizando-se da política dos cinco 'R': repensar, reduzir, reaproveitar, reciclar, e recusar consumir produtos que gerem impactos socioambientais.

A A3P foi organizada em cinco eixos temáticos, conforme a figura abaixo:

Figura 1. Eixos Temáticos da A3P (BRASIL, 2009)

5 DISCUSSÕES

Segundo dados da Organização das Nações Unidas, o desperdício de alimentos anual chega a extraordinários 1,3 bilhões de toneladas, gerando gastos exorbitantes e grandes impactos ambientais. As questões ambientais atuais devem ser tratadas com seriedade, pois as gerações futuras dependem dos processos de conservação e das políticas públicas aplicadas no presente.

A maior parte das pessoas desconhecem os objetivos da A3P. É de suma importância que os educadores participem de cursos de capacitação na área ambiental, pois percebe se que muitas ações são realizadas, mas não têm prosseguimento.

Em todas as escolas no Brasil, há um elevado número de alunos, e em decorrência disto, existe um grande desperdício de recursos como água, energia, e até mesmo papel, sendo contraditório com o ensino na área das ciências, onde os alunos são incentivados a reciclar e manter os recursos naturais.

Percebe-se também que não apenas os alunos são responsáveis pelo desperdício, mas toda a comunidade escolar, pois não se pode mensurar toda a quantidade de papel gasto nas escolas, todos os dias do ano.

As escolas brasileiras devem realizar ações visando criar uma ética educacional, para que se crie uma cultura no sentido ambiental e que outros modelos de Sistema de Gestão Ambiental possam ser implantados, garantindo o usufruto de gerações futuras dos recursos naturais existentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se a extrema necessidade da implantação da A3P nas escolas, pois a maioria dos profissionais e alunos desconhecem as atividades da Agenda Ambiental. Através de boas práticas, podem-se reduzir os danos causados pelo desperdício. Um dos principais eixos temáticos da A3P inclui a Coleta Seletiva Solidária, que pode ser adotada por qualquer instituição, utilizando a auditoria ambiental no processo de implantação.

Por ser uma instituição de ensino, a escola tem papel de difundir conhecimento e ser referência em boas práticas ambientais, sendo a inserção da A3P, uma forma de disseminação da consciência ambiental, podendo ajudar as escolas a diminuir custos, e até mesmo implantando sistemas autossustentáveis.

6.1 Perspectivas

- Realização de ações de conscientização de funcionários e alunos de escolas para a adoção da A3P;
- Realização da auditoria, através de avaliações constantes;
- Criação e instituição de práticas que evitem o desperdício dos recursos, tais como: água, energia e materiais de expediente;
- Utilização e aplicação dos eixos temáticos da A3P (5 ‘R’): repensar, reduzir, reaproveitar, reciclar, e recusar consumir produtos que gerem impactos socioambientais, para melhora da qualidade ambiental.

REFERÊNCIAS

MIRA, Pasqual; PAUSE, Dietrich. **Uma Política de Desenvolvimento Rural.** Declaração de Cork. Parecer do Comitê das Regiões. Bruxelas,1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente - MMA. **Manual da Agenda Ambiental na Administração Pública –A3P**. Brasília. 5ª ed. 2009.

BSI BRASIL. **O que é ISSO 14001:** um guia passo a passo para o uso de um Sistema de Gestao Ambiental. 2004. Disponível em: http://www.bsibrasil.com.br/documentos/What_is_14KBR.pdf. Acessado em 9 de Mai. 2017.

LA ROVERE, E. L., (Coord.) et al**. Manual de auditoria ambiental**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

SANTOS, J. A.; SCHENINI, P. C.; OLIVEIRA, F. V. **A Importância da Auditoria Ambiental nas Organização.** 2011. Disponível em: http://www.unifae.br/publicacoes/pdf/sustentabilidade/jair_pedro_fernando_auditoria.pdf. Acessado em 9 de Mai. 2017.

WAMER, A.H. Evolução histórica da legislação ambiental. In **Legislação ambiental brasileira:** subsídios para a história do direito ambiental. Rio de Janeiro:Forense,1999.

A INTERDISCIPLINARIDADE: DISCUSSÕES ACERCA DO PODER E DOS POSICIONAMENTOS DOCENTES

Marlon Magno
Giannina Bruno
Paulo Alexandria
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: A interdisciplinaridade tem feito cada vez mais parte da realidade escolar contemporânea, onde os personagens desse meio têm experimentado inúmeras situações no espaço escolar que anteriormente não eram comuns, como as dinâmicas de sala de aula imersas em contextos cada vez mais diversificados. Os questionamentos quanto à disciplinarização, as manifestações de poder entre os indivíduos e a apropriação da interdisciplinaridade pelos professores são fatores preponderantes no que concerne aos novos fazeres docentes, impregnados de múltiplas possibilidades. Nesse artigo perpassamos por essas provocações que se estabelecem no ambiente escolar, analisando bibliografias específicas que discorrem sobre esses temas e que essa nova experiência metodológica que tem sido oferecida aos docentes e que problematiza as mudanças de atitudes de cada um dos sujeitos da educação.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade. Disciplinarização. Ensino. Escola. Poder.

1 - Introdução

A disciplinarização nas escolas tem sido exponencialmente questionada por muitos teóricos do âmbito educacional não só no Brasil, como no mundo. Os questionamentos vertem-se para a eficácia de padrão sistêmico que a educação adotou, e talvez inconscientemente, como característica suprema a ser seguida e que não tem mostrado grandes e positivos resultados nas situações educacionais hodiernas. Nesse ambiente que hostiliza comumente práticas que divergem do pré-estabelecido surge a interdisciplinaridade como a nova tendência do ensino e da aprendizagem moderna, aquela que deve ser adotada como a possível norteadora de ações pedagógicas que sejam mais assertivas quanto as sociedades que estão imersas, repletas de costumes, fazeres, culturas diversificadas.

Cabe nesse contexto um outro questionamento quanto ao que definiria essa interdisciplinaridade. Pombo (2008) aponta que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito. Num trabalho exaustivo de pesquisa sobre a literatura existente, inclusivamente dos especialistas da interdisciplinaridade encontram-se as

mais díspares definições. Essa colocação indica, portanto, que as definições estão descompassadas, não comungam de mesmo significado, e por isso ainda geram desentendimentos e muitas dúvidas, sobretudo na prática, nesse caso, do desconhecido efetivamente.

Assim, esse trabalho não tem como objetivo resolver a problemática da interdisciplinaridade na educação nacional, ou mesmo servir de cartilha encaminhadora de docentes com dificuldades na dinâmica da sala de aula ou da escola como um todo, mas a partir de uma análise bibliográfica, tentar entender e dialogar com a interdisciplinaridade perpassa pelo processo de formação social e as relações de poder que a permeia, conduzindo as ações, as escolhas das comunidades, das pessoas, buscando identificar possíveis condutores desses pensamentos e atitudes que tendem a condicionar os espaços e tudo que neles está inserido.

Posteriormente a essa análise, devemos relacionar estas zonas de poder com suas diretrizes aos sujeitos que fazem parte dos ambientes educacionais, procurando meios que denotem práticas moderadas dessas relações de poder no cotidiano escolar, se ocorrem enfrentamentos e posicionamentos partidários as suas disciplinas.

O nosso maior cuidado é ter um artigo que mostre a dinâmica da educação atual, e não um conchavo educacional que denuncie ou nomeie sujeitos e práticas que estão em desacordo com a atualidade e com seus princípios.

2 - O conceito de interdisciplinaridade

Pombo (2008) define a interdisciplinaridade como uma combinação de disciplinas, de modo que se obtenha uma convergência de interesses pedagógicos que se complementam. Porém, é possível perceber que a disciplinarização, modelo atual de organização fragmentada das disciplinas nas escolas, mantém rígido o espaço educacional, pois elas atuam partidárias a seus conteúdos, e por isso, fogem de sua neutralidade necessária para um diálogo interdisciplinar, o que corrobora para o manter dessa perspectiva fragmentada, algo que Saes (2012) apresenta como uma tendência das sociedades capitalistas, pela rapidez no ministrar dos conteúdos no cotidiano e também

pela separação de classes que esse processo favorece, inclusive no que se refere ao empoderar ainda mais as elites.

Nesse contexto, a combinação das disciplinas para uma nova perspectiva e uma nova prática sofre deficiências, pois a disciplinarização parte para o campo do poder do indivíduo frente a sociedade, contribuindo para a sua ascensão econômica, a sua visibilidade social, além da defesa de sua hegemonia no determinado campo de atuação, o que faz os espaços escolares cambiarem segundo Saviani (2015) de uma agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao conhecimento sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

Nesse pensamento, Rodrigues (2001, p. 235) define a função da educação frente as sociedades

> Na esteira do que foi reafirmado sobre os fins da educação, podemos reconhecer que a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papeis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola.

Esse conjunto de ações educativas que o autor apresenta como objeto desses aspectos do movimento educacional hodierno, pressupõe a intervenção da interdisciplinaridade para atender aos interesses sociais, ou seja, aquilo que a educação se propõe a fazer. Assim, essa forma de organização dos conteúdos deixa de ser uma possibilidade de ensino e torna-se uma necessidade nas sociedades modernas, afinal, como apresenta Fazenda (2013) na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

Ainda nesse mérito Fazenda (2013, p. 25) já havia inferido:

> Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando.

Nesse ponto surge a necessidade da adaptação ou apropriação de um novo perfil dos educadores para a concepção interdisciplinar no fazer docente, uma reformulação dos tratos humanos, de modo que sejam redefinidos os posicionamentos, as atitudes, e, principalmente, as interações entre os docentes nos ambientes escolares, um levante que Fazenda (2013, p. 29) faz sobre as características dos profissionais da educação.

> Em várias de minhas obras recorro a princípios que sintetizo em palavras como: espera, coerência, humildade, respeito e desapego, sob a estreita vigilância de um olhar multifacetado e atento, síntese essa que tomo como necessária ao pensar em inter ou transdiciplinaridade nas pesquisas que oriento e realizo.

Por essa nova concepção dos perfis sociais e individuais, que atuam no campo coletivo e também no pessoal, influenciando intimamente no sucesso e no fracasso do trabalho interdisciplinar, foi destacado a necessidade de buscar bases que orientem quanto as manifestações de poder que cada sujeito tem em sua vida e que se relacionam, as manifestações e os sujeitos, com o meio social, e neste último habita a educação.

3 - As manifestações de poder

Os estudos acerca da questão do poder, empreendidos por Michel Foucault, assinalam uma reformulação de objetivos teóricos e políticos, os quais, nem sempre foram explicitamente expostos, vindo a complementar, o que se chamou de arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder. Traz à tona, uma inovação metodológica assinalada em 1961, a qual propunha estudar diferentes épocas e sem se limitar a processos críticos disciplinadores.

O objetivo, não seria descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positividades; o que pretende é, em última

análise, explicar o aparecimento dos saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes ou imanentes a eles. (MACHADO in Foucault, 1998, p. 10)

Foucault (2004) funda sua teoria da história da descontinuidade, propondo que não são simplesmente novas descobertas, é um novo regime no discurso e no saber, algo que se resignifica nas perspectivas humanas e nas relações sociais, inferindo outras análises acerca dos pontos de vista já estabelecidos.

Foucault (1998, p. 3) aponta que o problema não é enaltecer a descontinuidade, uma vez que estamos nela e nela ficamos, mas de questionar a possibilidade de se ter em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuísta que normalmente se faz.

Na realidade, o conceito de descontinuidade nos remete a uma teoria provisória, acidental, intimamente ligada a uma condição em desenvolvimento, um algo inacabado que organiza e explicita as relações e que mais à frente serão revistas, reformuladas, substituídas a partir de novo material trabalhado, fomentando análises em constante transformação.

Não é, portanto, uma mudança de conteúdo (refutação dos erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica, é pois uma renovação de paradigma, modificando os conjuntos sistemáticos. (FOUCAULT, 1998, p.4)

O problema consiste em diferenciar as redes e os níveis a que pertencem, afim de reconstruir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. A dificuldade reside em, como entender tais emaranhados de fios direcionando para algo novo e que possibilite uma nova perspectiva, bem como quais os processos de poder envolvidos nestes emaranhados?

Segundo Machado (in Foucault, 1998, p. 13), do ponto de vista metodológico, uma das principais preocupações do filósofo, foi justamente procurar dar conta do nível molecular do exercício do poder sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro. A ideia básica é mostrar que as relações de poder não se passam

fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência, nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas.

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história, esta figura singular, individualizada – o homem – como produção de poder. (MACHADO, 1998, p.20).

3.1 - As manifestações de poder na educação

Faz-se importante perceber que o poder se mantêm e se ratifica a partir dos efeitos que produz, e um destes efeitos é o prazer proporcionado em suas mais diversas formas, como na aquisição do saber e na produção de discursos. Foucault, (1998, p. 8) acerca do prazer diz: Deve-se considerá-lo em uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função apenas reprimir. Na verdade, o que faz com que o poder seja extremamente aceito, é que ele não diz apenas não, não age como força apenas repressiva, ele age como aparelho de ordem sedutora, levando mesmo a uma condição de grande aceitação e de justificativas do porquê de sua existência e necessidade.

A própria formação do intelectual, confunde-se com os meandros compreendidos pelos processos de construção do poder. Este, vê-se reconhecido pelo seu "direito" em postular sobre "verdades e justiças", aproximando-se de pontos específicos de grande relevância social, tais como escolas, hospitais, universidades e empresas. Poder este, que penetra profundamente e de forma muito sutil em toda trama da sociedade.

Faz-se necessário, neste interim, problematizar o papel das ideologias e dogmas que condicionam e subjugam os indivíduos, fazendo-os acreditar piamente, que certos territórios são necessários por mais homogeneizadores que sejam, percebe-se tais contextos como normais, e que, lançar-se ao precipício do conhecimento do outro ou até mesmo do desconhecido, pode vir a colocar em risco os arcabouços até então formatados, que delimitariam o já conhecido processo de estabilidade. Segundo Gadotti (2003, p.16), o dogmatismo, a rigidez do pensamento, o conformismo intolerante e as dúvidas, formam geralmente um todo. Eles obedecem ao princípio da submissão passiva, de demissão ou de alienação.

A dúvida, o questionar, o se deixar livre para inserção em outras matérias ou campos de conhecer, questiona o poder especializado e cria potencialidades para o surgimento de novos criticismos, novas contribuições e abre para um mundo mais plural de domínio estendido. Descartes (in Gadotti, 1980, p. 17) nos diz que duvidar é existir, portanto, não se deve temer a possibilidade de surgimento de um mar de ideias revoltas, ou seja, os entraves são inerentes quando as opiniões divergem, como acontece com a interdisciplinaridade em meios disciplinares. Vale ressaltar que o objetivo não é alcançar verdades estanques, mas é imponente a relatividade desses contextos, que suas características provisórias se apresentem, rompendo com o velho modelo de poder modelado por conformismos homogeneizantes.

Essa ruptura e abertura ao novo modelo transdisciplinar, possibilita ao indivíduo uma inserção por novos caminhos, um aventurar-se frente a novos domínios e possibilidades, incidindo em liberdade, crescimento, protagonismo e autossuficiência.

Gadotti (2003, p. 17) afirma que:

> A existência da liberdade humana, depende deste esforço; ela se mostra no mesmo instante em que eu me compreendo, me aceito e me conduzo como indivíduo e não mais como carneirinho; quando recuso não ser apenas o porta voz, o resultado de uma educação, o fruto e um joguete de um condicionamento social, o parlamento dos meus instintos, para correr o risco de dizer e de ser eu.

Freud (2010, p. 324), diz que as exigências relativas a uma visão de mundo, têm apenas uma base afetiva. A ciência toma nota do fato de que a psique humana cria tais exigências e está pronta para examinar suas fontes, mas não tem o menor motivo para reconhecê-las como sendo justificadas, o que ele chama atenção para um olhar sugerido, de que tudo é uma ilusão e que tal ilusão, é resultado de uma exigência afetiva, que existiria um viés de desejo de quem determina, como no caso da religião, onde esta se mostra extremamente empoderada, atuando na ordem das paixões humanas, forjando uma visão de mundo de grande coerência e que vai de encontro aos desejos humanos de proteção, felicidade, resolução de problemas, dentre outros e que através de seus preceitos, tem se sustentado com autoridade.

Ora, o que vale então para nossa atual realidade? Educar é reproduzir ou transformar? Serve apenas como processo de repetição servil das camadas hegemônicas

da sociedade, proporcionando conformismo ou serve como agente de contestação e configuração de um novo futuro e possibilidades, questionando o status quo?

É importante trazer à tona a discussão que coloque o conflito entre as disciplinas numa posição de protagonismo estimulante da mudança da realidade, que favoreça através das práticas inter ou transdisciplinares, um destronar de verdades inquestionáveis, destituindo os posicionamentos unilaterais que possibilitam o empoderamento de grupos interessados no saber dicotomizado.

Entretanto, segundo Gadotti (2003) tal dissociação, é reforçada pela importância e o crédito atribuídos atualmente às estruturas, às suas leis, ao seu funcionamento. A escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos e econômicos que determinam os sistemas educativos e são esses sistemas que se exprimem através dos educandos.

Foucault (1998) remete-se ao novo processo de relações entre teoria e prática, postulando que às vezes, concebia-se a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência, em outros momentos, o contrário, como devendo inspirar a teoria, sendo ela própria criadora da relação de uma forma futura da teoria. Estas idas e vindas, estes vir a ser, possibilitam as quebras dos propósitos fragmentários que tanto circundam a educação e que denotam o modelo estrutural vigente. Em muitos aspectos, tais propósitos impedem a chegada de uma estrutura ampliada, diversificada e que contribuiria com a formação mais global do ser humano, denotando, portanto, as manifestações de poder nos ambientes.

Sob as inferências de Gadotti (2003) as formas atuais de repressão, que são múltiplas, totalizam-se facilmente do ponto de vista do poder. Enquanto esse niilismo latente, orquestrado, segregado, planificado pelas nossas sociedades industriais avançadas não for posto radicalmente em questão por homens resolutos, decididos a apresentar-se na qualidade de sujeito da situação, o homem será efetivamente tido por um fantoche irrisório do qual disputar-se-á o privilégio de puxar os cordelinhos.

É importante perceber que este homem enquanto ser constituinte de uma sociedade, não desempenha um simples papel ou personagem, é preciso protagonismo, ser agente desafiador, instaurar a dúvida no sentido do crescimento crítico-reflexivo-questionador, nutrindo os pressupostos educacionais como espaço criativo, aberto às mais variadas práticas, sem preconceitos ou estigmas, um espaço politizado e de

incentivo, rumo a um processo educacional libertador onde educadores e educandos, desenvolvam as mais completas potencialidades junto à formação de uma sociedade mais aberta, de existência mais autêntica e livre.

4 - O fazer interdisciplinar na educação

O contexto educacional é marcado por uma cultura onde a lógica disciplinar é colocada como se o pensamento e a compreensão humana fossem estantes, onde cada conteúdo tivesse seu lugar separado. Se, como diz Sacristán (1999), a crise no sistema educativo está relacionada à perda de consciência, como esperar que haja consciência sem haver compreensão do todo? A compartimentação dos conhecimentos não proporciona ao indivíduo compreender a lógica do mundo.

Essa compartimentação de saberes é herança de um contexto histórico e social que se desenvolveu em bases desequilibradas, onde interesses materiais e interesses morais não caminharam juntos, os avanços técnicos e científicos marcados pelo capitalismo e o materialismo caminharam muito mais rápido que os interesses e os valores morais. Diante deste contexto traçaram para a educação um modelo de currículo tecnicista e especializado, acreditando que dessa forma o conhecimento de cada área seria acelerado (ETC, 2009).

Mello (2016, p.26), citando Sacristán, define currículo como:

> [...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprende seus conteúdos, depende de processos de transformação aos quais se vê submetido.

O currículo baseado numa educação disciplinar onde o processo de configuração e prática pedagógicas estão pré-estabelecidas aos alunos formam saberes fragmentados e lineares. A fragmentação impede a visão do todo impossibilitando a leitura do meio que o cerca, impedindo-o de analisar problemas e definir soluções.

Traspassar as disciplinas escolares não significa ignorá-las, como se as ciências dos conteúdos disciplinares não fossem importantes, são bases significativas de

aprendizados e não há conhecimento do todo sem o estudo de suas partes, porém a busca pela compreensão de mundo nos leva a necessidade de superar a visão unilateral e conceber a intersubjetividade, fruto da troca eu-mundo-outro (Bicudo, 2008).

Gomes (2006, p.31-2) apresenta ainda que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

Portanto, para se conseguir um currículo que atenda aos anseios educacionais para o trabalho interdisciplinar é fundamental pensar em quem direciona tais currículos, pois, pensar da mesma forma não direciona a uma nova perspectiva, não provoca uma mudança. É preciso pensar a partir dos pensamentos já existentes, e através deles identificar novas possibilidades, reescrever o que se tem por currículo atual, como apresenta Morin (2003).

Ainda que se tenha um currículo fragmentado em saberes que conduzam a uma visão sistêmica do complexo mundo que nos cerca, o desafio que permeia o mundo educacional é como quebrar a barreira da disciplina? Fazenda (2011, p. 76) nos propõe uma educação interdisciplinar, segundo ela [...] a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando, uma vez que há uma mudança de atitude por parte dos envolvidos.

A proposta inovadora de superação da barreira por meio da interdisciplinaridade nos propõe um novo e longo caminho, a mudança de atitude.

Segundo Tavares (2016, p. 17):

> A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento.

Mudar de atitude e estar aberto ao diálogo são ações que dependerão de uma interação e da vontade dos educadores em se desprenderem de seus comodismos, da

zona de conforto onde cada um encontra seu pedestal de detentor do saber, e por isso, sentem-se empoderados.

A interdisciplinaridade exige que os professores tenham coragem e ousadia de saírem de seus castelos e buscarem novas formas de fazer e de saber, interagindo com outras disciplinas, ouvindo e respeitando o saber e a diferença do outro, tendo humildade de reconhecer que não entendeu o que o outro disse quando a compreensão não foi estabelecida. É necessário um amadurecimento para que o diálogo aconteça não só entre disciplinas ou profissionais com afinidades entre si, mas que se privilegie a qualidade do conhecimento a ser produzido. (BICUDO, 2008).

Para compreensão de mudança de atitude, Fazenda (2006, p. 75) define atitude interdisciplinar como:

> Atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os fatos não consumados, atitude de reciprocidade que impele a troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

A educação requer novas atitudes dos educadores, afim de que seus projetos educacionais tenham efetivos significados no fazer, na prática, no cotidiano estabelecendo aos educandos uma real compreensão do mundo e da vida, processo que exige um esforço coletivo para que se estabeleça um equilíbrio entre os interesses pessoais e seus desejos de poder e o respeito ao conhecimento e experiência do outro.

5 - À guisa de conclusão

A interdisciplinaridade, portanto, não assume um único significado, aquele que está acabado e por isso deve ser absorvido e utilizado como um novo ambiente disciplinarizador, mas como um mecanismo de discussão entre as diferentes disciplinas já existentes para a formulação de novas práticas, métodos e projetos que atuem no campo do ensino na medida da necessidade que algumas temáticas venham precisar.

A ação interdisciplinar exige um desapego a estrutura fragmentada que a educação contemporânea impulsiona, abandonando a ideia de compartimento e propondo as convergências, onde os conteúdos, as práticas, os profissionais se atravessam, remodulando-se, reorganizando-se em uma perspectiva em que os discursos se encontram e se reformulam, cruzando conhecimentos e se permitindo outros tantos, pois sem a interação entre o corpo docente nas escolas, a interdisciplinaridade não conseguirá reverberar nos alunos, algo que propõe aos professores um conduta diferenciada no que se refere às interações docentes.

Um dos principais pontos que os estudiosos da interdisciplinaridade comungam da mesma opinião é que os diálogos deverão fazer parte da rotina escolar, de modo que as vivências e os discursos perpassem pelo respeito e pelo posicionamento abnegado, superando os limitadores que disciplinarizam os indivíduos evadindo-os de uma realidade que busque e traga elementos comuns, tal qual nos temas transversais como a sexualidade, a homofobia, o bullying, a ecologia e as drogas, que necessitam de abordagens interdisciplinares, pois tudo deve estar desvelado, nada pode estar velado sob a perspectiva da escola contemporânea, inclusive os valores éticos e morais que esses e outros temas trazem.

Um agente dificultador identificado, é a questão do jogo de personalidades, que as manifestações e defesas dos personagens que desempenhamos frente e dentro das sociedades são elementos que dificultam a efetivação da interdisciplinaridade nas escolas, pois os sujeitos estão dentro da zona de conforto que a sua disciplina garante, abrir mão dessa premissa, para muitos, pode ser sinônimo de desconforto, uma vez que passará a caminhar em território desconhecido, e nessa situação, muitos não se sentem confortáveis, por isso encasulam-se.

Nessa linha foi percebido que os interesses entre os envolvidos no espaço escolar, professores, alunos e a própria escola, sob a ambientação e a troca de experiências também vem compartimentados, as manifestações de poder de cada um dos elementos se mostram efetivamente importantes nessa complexa interação social, e por causa disso os direitos de aprendizagem, de formação humana e de desenvolvimento intelectual, não raras vezes, aparecem subordinados a contextos menores diante do todo, onde muitos dos envolvidos passam a não se sentir parte desse todo, que se configura

em mais uma zona de exclusão humana, social e intelectual, diminuindo as pessoas frente a sociedade e a elas mesmas.

A interdisciplinaridade mostra-se como um elemento dignificador das práticas diferenciadas de sala de aula, colaborando com a cientificidade dos docentes e dos discentes, trazendo uma amplitude dos saberes no ensino, cruzando-os, revendo-os, ampliando-os para uma educação que seja mais dinâmica, contemporânea, e sobretudo, feliz.

6 - Referências:

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico** - Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** – São Paulo: Paulus, 2003. 2º edição, 2006.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. – organização e tradução de Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. – Tradução de Raquel Ramalhete – Petrópolis, Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito** – 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. "Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica". In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

HOFF, D. et al. **Os desafios da pesquisa e ensino interdisciplinares.** - R B P G, Brasília, v.4, n.7, p. 42-65, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Foucault, simplesmente - textos reunidos.** - Edições Loyola, São Paulo, 2004. <https://books.google.com.br/> (acesso em: 30 de abril de 2017)

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra.; ROCHA, José Damião Trindade.; DAMAS, Luiz Antônio Hunold de Oliveira. - **O currículo como vivência da complexidade no espaço escolar**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, p.35-51, 2009.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral**.** Currículo e integração formativa nos cursos de formação de professores. Interdisciplinaridade / **Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI)** – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n.9 (out. 2016) – São Paulo: PUCSP, 2016.

MORIN, Edgar – **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade – **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu, v.10 – nº1 – p.9-40, 2008.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético - **Educação & Linguagem.** Ano XXII, n.76 p.232-257, 2001.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Interdisciplinaridade e intercientificidade – **Educação & Linguagem.** V.15 n.25 p.255-265, 2012.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e especificidade da educação** – Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, n.1, p.286-293, 2015.

SIGMUND, Freud. **O mal-estar na civilização, novas conferencias introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)** – tradução Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TAVARES, Dirce Encarnacion. **A Interdisciplinaridade na contemporaneidade – Qual o sentido?** *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo, Editora Cortez, 2008.

ANÁLISE DA *COMMEDIA DELL'ARTE* E SUAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SABINO, Adílio Jorge.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).
adilio.sabino@ifpa.edu.br
FILHO, Tomaz Martins.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).
tomaz.martins@ifpa.edu.br
PRADO, Mauro Júnio.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).
mauro.prado@ifpa.edu.br

RESUMO
Um dos grandes desafios educacionais da atualidade é a formação para a vida. A *Commedia Dell'arte*, como gênero teatral se propõe a discutir a sociedade, as relações

humanas e promover a formação corporal/sentimental do indivíduo, através do desenvolvimento do conhecimento cênico pode despertar o censo crítico, a capacidade de solucionar problemas de forma imediata (improvisação) e também desenvolver a espontaneidade e criatividade colaborando com a estruturação do conhecimento e formação humana. Este trabalho tem como **OBJETIVO** analisar a *Commedia Dell'arte* enquanto gênero teatral, visando o seu uso como ferramenta para formação social/humana, e como uma tentativa de proporcionar aos profissionais da educação o entendimento sobre a importância do teatro no processo ensino-aprendizagem, já que ele desenvolve as funções psicológicas superiores e é uma atividade que possibilita a abstração e o lúdico, permitindo que o discente construa novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. A análise da *Commedia Dell'arte* foi realizada tendo como **METODOLOGIA** a revisão de literatura, numa perspectiva de promoção do (re)conhecimento dessa manifestação artística popular através de levantamentos históricos e sociais que desencadearam seu surgimento e sua manutenção entre os séculos XV e XVIII na Europa. Como **RESULTADO** do trabalho percebeu que a *Commedia Dell'arte* favorece o processo ensino-aprendizagem, pois aumenta o interesse, a motivação, o conhecimento das relações humanas, a comunicação e a desinibição dos discentes. Nessa perspectiva a pesquisa relaciona como eixo Formação Docente viabilizando o debate das possibilidades de utilização desse gênero teatral na escola pública, em consonância com o sub eixo Políticas de formação de professores para a Educação Básica e Superior.

Palavras-Chave: Arte; Educação; Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido foco de inúmeros debates na atualidade, colocada como solução preventiva de problemas como: violência, desemprego, corrupção, desigualdade social. Essa educação libertadora será a mesma que temos visto em nossas escolas? Os caminhos trilhados pela educação hoje, levam a construção de uma sociedade melhor? A educação milagrosa, capaz de amenizar os conflitos da sociedade é uma realidade ou ainda uma utopia?

Questionamentos como estes direcionam os profissionais da educação, responsáveis por uma clientela cada vez mais dependente de uma formação integral e não somente de um crescimento intelectual. As escolas têm oferecido em contrapartida a essa demanda uma grande deficiência estrutural, observam-se constantemente notícias de que o Brasil apresenta baixos índices de aproveitamento escolar, principalmente em escolas da rede pública. Utilizar como ferramenta a *Commedia Dell'arte* objetivando a promoção de atividades que promovam desenvolvimento afetivo, sentimental e corporal, pode contribuir para a reversão do quadro lamentável em que se encontra o

ensino, o Teatro, dentro deste aspecto vem contribuir, aliado as demais disciplinas, com a formação integral desse aluno/cidadão.

Nesse desafio de educar para a vida a *Commedia Dell'arte*, como gênero teatral que se propõe discutir a sociedade, as relações humanas e promover a formação corporal/sentimental do indivíduo, através do desenvolvimento do conhecimento cênico pode despertar o censo crítico, a capacidade de solucionar problemas de imediata (improvisação) e também desenvolver a espontaneidade e criatividade colaborando com a estruturação do conhecimento e formação humana, dessa forma foi desenvolvido esse estudo visando analisar a *Commedia Dell'arte* como arte e como ferramenta de formação social.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA *COMMEDIA DELL'ARTE*

Os primeiros registros teatrais que se assemelham a *Commedia Dell'arte* são oriundos do Teatro Latino, antes mesmo da conquista da Grécia, mais precisamente na peça Atellana: pequenos espetáculos caracterizados pelo gênero da farsa, com escassa parte escrita e ênfase no trabalho corporal dos atores. Seus personagens equivalem aos encenados na *Commedia Dell'arte*. Apesar disso, não se sabe ao certo se a *Commedia Dell'arte* descende diretamente dessas farsas atelanas romana ou do mimo antigo: pesquisas recentes puseram em dúvida a etimologia que nomeia os bufões: acreditava que o nome *Zanni* (criado cômico) na *Commedia Dell'arte,* era derivado do Sannio, bufão da atellana romana. Outras correspondências podem ser traçadas entre essas duas linhas de teatro popular, como por exemplo, as semelhanças em alguns figurinos e a utilização em seus enredos da crítica a relação de poder estabelecida entre patrões e criados. Depois da conquista da Grécia, o teatro romano assume a forma literária (BERTOLD, 2010, p.364).

O Surgimento da *Commedia Dell'arte* ocorre na Itália entre o final do século XV e começo do século XVI e inicialmente era forma de oposição ao teatro literário culto muito difundido pela nobreza italiana. Foi inicialmente denominada de c*ommedia all improviso, commedia a soggetto, commedia di zanni*. Somente no século XVIII passaria realmente a ser denominada de Commedia Dell'arte. Seus atores eram artesões de sua arte e foram ao contrário dos grupos amadores acadêmicos, os primeiros atores profissionais. Seus ancestrais foram os mimos ambulantes, os prestidigitadores e os

improvisadores. Surge em meio ao Carnaval, através dos cortejos mascarados, da sátira social dos figurinos dos seus bufões, as apresentações eram repletas de números acrobáticos e pantomimas (HELIODORA, 2008, P.41).

Vieira (2005, p.20), afirma que a *Commedia Dell'arte* resgatou a pantomima, utilizando do ridículo e da vulgaridade que eram presentes nas comédias primitivas gregas, apresentadas após as tragédias ainda no Império Romano. A principal diferença estava nas vestimentas carnavalescas, nas temáticas abordadas, na manifestação da alegria e da euforia. A *Commedia Dell'arte* é considerada o ponto de partida das diferentes e posteriores formas de teatro popular que desencadearam o drama Shakespeariano.

Heliodora (2008, p.42) afirma que o momento histórico/político vivido pela Itália era atípico ao do restante da Europa, enquanto países como Inglaterra e França tinham constituído monarquias nacionais, a Itália se encontrava estratificada em alguns ducados, principados e até mesmo pequenas repúblicas, as denominadas cidades-estado, como principal consequência dessa divisão ocorreram o surgimento de inúmeros dialetos ao longo de toda a Península Itálica. Outro aspecto importante oriundo da estratificação da Itália foi a competição estabelecida pelas cidades-estado, que utilizavam da arte e da arquitetura para ostentar seu domínio e poder.

Muitas das contribuições desse período de efervescência artística e arquitetônica na Itália podem ser observadas ainda na atualidade, dentre elas, uma especialmente utilizada no teatro, o palco italiano. É importante ressaltar que essa ebulição artística atingia especificamente as classes mais nobres excluindo desses movimentos culturais a população italiana. A exclusão artística da grande massa, os cortejos carnavalescos que satirizavam as relações entre bufões e criados, os inúmeros dialetos italianos criaram uma atmosfera propícia ao surgimento da *Commedia Dell'arte* (BERTOLD, 2010, p.365).

Para Hunzicker (2015, p.121), a *Commedia Dell'arte* foi uma forma de teatro popular improvisado, onde alguns artesões se reuniram e resolveram tomar conta da cena, sem depender dos autores, como uma reação contrária ao teatro literário que já não chamava a atenção do público e era destinado apenas a nobreza da Península Itálica. As trupes itinerantes desempenhavam seus espetáculos nas ruas e em praças públicas,

geralmente em cima de carroças ou em pequenos tablados improvisados. A primeira companhia de que se tem conhecimento é a "*Os Ciumentos" (I Gelosi)*, dos irmãos Andreni. Foi fundada em 1545 por atores de Pádua sendo os primeiros a conseguir viver exclusivamente da sua arte. Angelo Beolco (1502-1542) é considerado um percussor da *Commedia Dell'arte* por ser autor dos primeiros documentos literários onde as personagens eram tipificados.

As personagens eram interpretadas por atores extremamente volúveis que faziam acrobacias, cantavam, dançavam, representavam, faziam malabarismos, dentre outros tantos artifícios advindos da criatividade desses artistas. Outro grande marco da *Commedia Dell'arte* era o uso de máscaras, embora algumas das personagens desse gênero não as usassem, como por exemplo, os *innamorati* (ou enamorados). As personagens eram fixas, por essa razão apesar de ter havido inúmeras companhias que trabalhavam com esse gênero teatral, a diferença que existia entre elas estavam na concepção dos espetáculos e na construção das personagens, fazendo com que a maioria dos atores tenham vivido exclusivamente um determinado papel por toda a vida. As mesmas personagens estavam presentes em todas as montagens do gênero. As apresentações improvisadas tratavam situações convencionais como o adultério, o ciúme, a velhice e o amor. Diálogos e ações poderiam facilmente ser atualizados e ajustados para satirizar escândalos locais, eventos atuais, ou manias regionais, com piadas e bordões (HUNZICKER, 2015, p.63).

3 NÚCLEOS E PERSONAGENS DA COMMEDIA DELL'ARTE

Para Berthold (2010, p.365), A *Commedia Dell'arte* é caracterizada pela mimética segundo a inspiração do momento, de improvisação ágil, rude e burlesca. Os grotescos tipos baseados nos conflitos humanos são os principais elementos da maioria dos comediantes. A fixação das personagens pode ser considerada a característica mais marcante. A interposição dos dialetos, a posição social, avareza ou mediocridade dos personagens estabelecidas com antecedência garantia o resultado cômico. A criação dos tipos das personagens levava os atores a estudar em particular, determinado papel, na busca do perfeito ajuste, para que sua movimentação fluísse tão naturalmente, dispensando a necessidade de um roteiro teatral consolidado. Antes do espetáculo, o plano de ação era combinado: as brigas, as angústias, como elas se desenvolveriam durante o espetáculo e saída para os conflitos que culminariam com o final do

espetáculo. Os pormenores eram deixados ao sabor do momento. Uma vez criado o roteiro (canovaccio[209]), cada ator improvisa levando em conta os *lazzi*[210].

A *Commedia Dell'arte* apresenta tradicionalmente três núcleos de personagens, sendo eles os *enamorados* (*innamorati*[211]), os *velhos (vecchi*[212]), e os *criados* (*zannis*[213]*)*.

De acordo com Hunzicker (2015, p.73), os enamorados apresentavam um referencial de corpo apolíneo, demonstrando o ideal de beleza na forma com a qual interpretavam seus personagens e na composição de seus figurinos, diferenciando dos demais profissionais do teatro da época por demonstrar uma narrativa diferenciada, com o uso de situações cômicas que contrariavam o teatro burguês, como o desafio às proibições atribuídas pela sociedade, no que diz respeito aos hábitos, aos costumes e às relações familiares do período. Geralmente, essas personagens tinham muito prestígio, já que eram filhos dos velhos com alto status social. Ficavam na maior parte do tempo parados na cena, faziam movimentos com o torço e com a cabeça, suspiravam muito e o caminhado das personagens dava a sensação de que estavam deslizando de um lado para o outro. Os enamorados tradicionalmente não faziam uso de máscaras como forma de contrapor as personagens grotescas dos outros núcleos.

Os velhos eram caracterizados pelo uso de máscaras, possuíam posses e geralmente eram avarentos. Agiam exclusivamente para sanar suas ambições financeiras e amorosas. Dentre as personagens que destacam nesse núcleo podemos destacar a figura de Pantaleão (Pantalone), um rico mercador veneziano, conservador, era apaixonado por ditados e provérbios, apesar de possuir idade avançada cortejava as donzelas da comédia (HELIODORA, 2008, p.45). Sua máscara em geral é negra e caracterizada por seu nariz pontiagudo e sua barbicha. Em geral sua figura contrapunha e estabelecia um jogo cênico com a figura de outro velho, o Doutor (Dottore), que

[209] É uma estrutura teatral muito simples. Era um caderno onde aparecia no princípio o nome das personagens, ficando a conhecer praticamente o conteúdo. Estas estruturas tinham particularidade de descrever as situações e indicar as personagens intervenientes nelas. Os diálogos eram esboçados e cabia aos atores através da improvisação completar e desenvolver os mesmos.

[210] A palavra "lazzo" (plural lazzi), vem do latim: actio, isto é, ação. Significa truque ou manobra bufonesca que era feita no meio de uma cena a fim de vivificar o espetáculo.Sempre provocando gargalhadas no público, permitindo também aos atores restantes se colocarem de acordo com o prosseguimento do espetáculo e ao desenvolvimento da ação.

[211] Amantes que querem se casar.

[212] Representam os membros da classe social mais abastada.

[213] Representam os membros da classe social mais baixa.

aparecia como amigo ou rival de Pantaleão. Geralmente o Doutor aparecia na figura de um advogado ou médico, falava um dialeto bolonhês mesclado com frases em latim. Gostava de evidenciar sua falsa polidez, mas era enganado pelas outras personagens por sua inocência. Era em geral um marido ciumento e corno, sua máscara marcava do nariz até a testa (VEIRA, 2005, p.56).

As personagens mais populares e variadas da *Commedia Dell'arte* eram os criados. Esse núcleo era dividido em duas categorias: O primeiro criado, esperto, responsável nos enredos por fazer intrigas e articular as ações que desencadeariam no confronto que norteava o enredo dos espetáculos; e o segundo criado, personificado como uma pessoa rude e simplória, que com sua forma desastrada e atrapalhada interrompia as ações e desencadeava a comicidade. Entre os criados, Arlequim (Arlecchino), era a máscara mais popular. Inicialmente como segundo criado, vai se transformando ao longo do tempo em primeiro criado, suas características oscilavam entre esperteza e ingenuidade, por sua forma atrapalhada e inconveniente está sempre no meio das intrigas. Usava roupa feita de retalhos coloridos[214] e um cinturão, onde guarda um bastão de madeira.

Um dos companheiros mais comuns de Arlequim era Briguela, um servo libidinoso e cinicamente astuto, sua corcunda e ventre eram proeminentes, sua máscara trazia um nariz em forma de bico e sua voz era estridente, lembrando uma ave. As criadas, normalmente não usavam máscaras e ficavam à disposição da enamorada. Geralmente era jovem, sempre pronta a criar intrigas e tinha o temperamento rude. Em outras trupes apareciam na forma de mulheres mais velhas, donas de tabernas, ou mulher de um dos criados ou ainda objeto de desejo de um dos velhos. A criada mais comum na *Commedia Dell'arte* era Colombina devido a motivações carnavalescas (BERTHOLD, 2010, p.366).

O Capitão (Capitano) era um covarde que contava vantagens de seus feitos em guerras e também de suas conquistas sentimentais, normalmente no decorrer do espetáculo o Capitão é completamente desmentido. Mostra uma postura valente até que realmente apareça um perigo eminente, quando sua personalidade covarde vem à tona (HELIODORA, 2008, p.47).

[214] Origem da roupa utilizada na atualidade composta por losangos coloridos.

HUNZICKER (2015, p.33) afirma que o uso da máscara na *Commedia Dell'arte* foi de suma importância, tanto que também foi denominada Comédia das Máscaras (*Commedia delle Maschere*). Os intérpretes que utilizavam as máscaras deveriam ter domínio das técnicas. Tinham como característica serem meia-máscara, possibilitando dessa forma uma perfeita fonação e respiração, que se fazia necessário devido ao jogo de cena estabelecido pelos atores. Através das máscaras o público reconhecia de imediato as personagens. A utilização das máscaras na *Commedia Dell'arte* não sugere a qualificação definitiva das personagens, elas funcionam mais como uma demarcação do que como uma definição. As personagens da *Commedia Dell'arte* são uma sequência de construções dos fatores emocionais, sentimentais, vocais e corporais, adequadas a cada situação, a cada ator e a cada companhia. A máscara ao invés de inserir, retira do ator os signos de sua personalidade interior, fazendo uma metamorfose de suas características externas. Dessa forma, fazendo com que sua personagem só exista enquanto desenhada na cena.

4 O TRABALHO CORPORAL E O ROTEIRO NA COMMEDIA DELL'ARTE

Uma companhia de *Commedia Dell'arte* em geral era composta por aproximadamente doze atores, na *Commedia Dell'arte* não multiplicavam seus papéis. As comédias tinham figuras básicas e as personagens por comédias eram o mesmo número de atores. Embora os intérpretes devessem seguir os achados cômicos e respeitar os roteiros básicos, havia extrema liberdade de variações. Assim, era válida a ideia de que o texto se conjugasse de acordo com a fantasia do momento (BERTHOLD, 2010, p.367).

A principal característica do trabalho do ator na *Commedia Dell'arte* era o domínio do trabalho corporal, pela capacidade de substituir longos discursos por movimentos corporais e de constituir o espetáculo de forma coreográfica. O corpo era caricato, um elemento que tem como objetivo o rebaixamento, a aberração; enfatizava-se o burlesco, o exagero, as características ligadas à carne, como: a fome, o sexo, as necessidades fisiológicas, entre outras. As personagens eram movidas pelas questões ligadas a sobrevivência, alicerçadas muito mais nas necessidades do corpo do que nas da alma e na racionalidade (LECOQ, 2010, p.41).

Para Pavis (2011, p.234) o domínio de técnicas como as de respiração, de articulação, de projeção de voz e de movimentação devem ser trabalhadas simultaneamente, porque elas se complementam. Hunzicker (2015, p.84) ressalta que o trabalho com a máscara expressiva proposto na *Commedia Dell'arte*, viabiliza atividades que irão proporcionar melhoras na postura física e o domínio corporal, em detrimento dessa nova postura corporal os efeitos serão identificados também no que diz respeito à voz. Nesse aspecto é importante ressaltar que para esse trabalho com a máscara o ator deverá adequar sua postura corporal e vocal em detrimento das características da personagem. Em geral o ator com bom preparo corporal e vocal se sente confortável com a utilização da máscara, caso contrário, o ator enfrentará inúmeras dificuldades.

Todas as emoções e sentimentos das personagens engajavam todo o trabalho corporal dos atores, propondo um jogo de cena eficaz, conciso e prioritariamente teatral. Na personagem de Pantaleão, o ator deve assumir uma postura fechada. Suas pernas precisam ficar juntas, os pés levemente abertos e os joelhos flexionados por causa da avançada idade. A cabeça e o quadril devem ser posicionados para frente, evidenciando o seu apetite sexual. O abdômen para dentro expressa seu autoritarismo. É importante ressaltar que serão os acontecimentos que irão determinar o estado físico e emocional em que as personagens se encontram. Pantaleão apesar de velho, pode apresentar uma disposição juvenil e esquecer sua avareza ao ver uma bela dama, e na sequência ao encontrar com um cobrador, possa se sentir muito velho e doente (LECOQ, 2010, p.41).

Por causa dessa gama de possibilidades corporais, as máscaras da *Commedia Dell'arte* remontam um grande impacto sentimental no ator. Nela o intérprete precisa utilizar todos seus recursos físicos e emocionais, pois, com o seu uso, ele se despersonaliza em maior profundidade e lhe causa maior choque, devido às tentativas de dar vida às máscaras, enquanto ela permanece fixa em sua face, engessando sua expressão. Inicia então, a busca por possibilidades de interpretação, liberando as várias máscaras, esboçadas numa só, que vem à tona como personagens ridículos que despertam emoções e contradições internas no ator. É desejável que o ator experimente mais de uma máscara. Desta forma ele aguça seu poder de criação como afirma Hunzicker (2015, p.87) sua habilidade de criar personagens diferentes será extremamente valiosa quando, ao final do treinamento, o ator tira a máscara e atua sem

ela. Ele terá maior flexibilidade de interpretar personagens diferentes ao longo de sua carreira.

Lecoq (2010, p.40) ressalta que a *Commedia Dell'arte* é uma arte puerícia. As situações acontecem de forma rápida e atrapalhada, fazendo com que o ator oscile entre um estado de espírito e outro. Por exemplo, Arlequim pode se entristecer com a morte de Pantaleão e, em seguida ficar muito alegre em razão da sopa ter ficado pronta. Nesse sentido, a *Commedia Dell'arte* constitui uma realidade muito bárbara, mas sobretudo um território fabuloso para o jogo cênico. Uma das dificuldades encontradas na meia-máscara expressiva é a voz. O trabalho é encontrar a voz da personagem, uma voz na dimensão da interpretação com a máscara. O diálogo tende a golpe e resposta.

Em busca do trabalho corporal satisfatório, do estado físico, da prontidão e do improviso, Arlequins, Pantaleões, Capitães, Briguelas, Enamorados, Doutores, e tantos outros são de preciosos auxílios para a corporeidade. A commedia com o grotesco, o animalesco e a eterna caracterização das fraquezas humanas ainda é uma grande ferramenta no treinamento do ator contemporâneo na incessante busca de uma maior expressividade cênica (HUNZICKER, 2015, p.90).

A peça montada na *Commedia Dell'arte* não tinha um roteiro, usava-se somente um plano de ações em que se descreviam os acontecimentos da história. Estes textos podiam ser muito curtos ou muito longos, com esta espécie de texto se organizava o espetáculo. A *Commedia Dell'arte* era um teatro do povo. Os atores tinham como objetivo estabelecer uma oposição a arte dramática e mergulharam na arte viva (VIEIRA, 2005, p.20).

Outra razão pela qual a *Commedia Dell'arte* utilizava de recursos da improvisação foram as condições políticas. A censura e a opressão administrativa tornavam muito difícil levar em cena uma comédia escrita, pois eram logo motivo de proibição.

As companhias produziam espetáculos de criação coletiva, onde cada integrante era a fusão de ator, autor, diretor, bailarino, malabarista e coreógrafo. Cada ator tinha uma espécie de caderno, onde anotava o seu repertório, suas piadas, seus truques, tudo que tivesse experimentado em cena e tivesse dado certo e obtido boa recepção junto ao público. Este caderninho era de suma importância e era respeitado pelos demais atores.

Esse material era colecionado e posto a prova ao longo da experiência dos anos (HELIODORA, 2008, p.44).

Para Vieira (2005, p.19) o que mais atrai o olhar contemporâneo nas leituras dos canovaccios da *Commedia Dell'arte*, é a inconsistência deles no que se refere ao conteúdo. O canovaccio devia obedecer a requisitos de outro tipo, todos funcionais ao espetáculo: clareza, partes equivalentes para todos os atores envolvidos, ser engraçado, possibilidade de inserir lazzi, danças e canções, disponibilidade a ser modificado. A técnica de improviso que a *Commedia Dell'arte* adotou não abstraiu regras que facilitassem ao ator o seu trabalho. Diálogos inteiros existiam, muitos deles impressos, para serem usados nos lugares convenientes de cada comédia. Tais eram as primeiras saídas, os conceitos, as saudações, e as maldições. Na sua fase áurea, o espetáculo da *Commedia Dell'arte* tinha ordinariamente três atos, precedidos de um prólogo e ligados entre si por entreatos de dança, canto ou farsa chamados lazzi. A intriga amorosa, foi explorada sem limites, já não era linear e única, como na comédia humanista, mas múltipla e paralela ou em cadeia, onde os amores eram trocados de forma desordenada.

A *Commedia Dell'arte* conquistou as classes sociais mais elevadas levando as melhores companhias da rua para o palácio, permitindo que a arte cruzasse fronteiras viajando por toda Europa. Mais tarde, dramaturgos como Meyerhold, Molière, Maviraux e Gozzi vão inspirar-se nas personagens estereotipadas da *Commedia Dell'arte* (BERTHOLD, 2010, P.366).

5 A *COMMEDIA DELL'ARTE* E A FORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Para Heliodora (2008, p.46) a *Commedia Dell'arte* surge na Itália num contexto de discussão social, onde ficam em voga as relações entre patrões e empregados, de forma explícita também trata das desigualdades sociais, onde acesso a arte era uma realidade apenas para a nobreza, excluindo a grande massa das manifestações artísticas na Europa. Dessa forma a *Commedia Dell'arte* demonstra uma infinidade de possibilidades, enquanto conteúdo do Teatro, para ser ministrada, objetivando a construção crítica e social dos discentes. Nesse aspecto os discentes podem ser convidados a teatralizar situações conflitantes do seu cotidiano, propondo as respectivas soluções para esses conflitos (REVERBEL, 2006, p.24).

Quando o profissional consegue inserir no contexto social do aluno, o conteúdo que está lecionando, de certa forma ele consegue estabelecer conexão entre a realidade e o contexto teatral, uma forma eficaz de isso acontecer seria do aluno ser confrontado dentro da sala com situações vivenciadas por ele na sociedade, o interesse do aluno pelo que acontece realmente parece ser muito maior (BOAL, 1991, p.74).

> A linguagem teatral trabalha com o potencial de cada indivíduo, levando em consideração os conhecimentos que cada um traz ao longo da vida, a partir de experiências vividas num determinado universo sócio-cultural, abrindo caminho para que tanto o aluno quanto o professor possam experimentar novas possibilidades de estar no mundo, partindo de sua imaginação criativa. (ZANELLA, 2007, p. 21)

Quanto ao contexto social, a teatralização do noticiário local usando as personagens da *Commedia Dell'arte* pode ser uma forma de trabalhar conceitos sociais aliados à prática teatral. Fazer do contexto social um aliado dentro da sala de aula é também fazer com que alunos revivam e interpretem a sua condição dentro de seu círculo de convívio, de sua vida. Isso com certeza é aproveitar de uma situação real transformando-a em teatral para que assim se tenha um aproveitamento consideravelmente melhor na educação (ZANELLA, 2007, p. 21).

De acordo com Reverbel (2002, p.27), a sala de aula é uma pequena sociedade, onde é fácil encontrar alunos com personalidades, cultura, hábitos e uma vivência diferente, isso faz com que esses alunos se posicionem de maneiras distintas e também tenham posturas e necessidades diferentes.

Segundo Boal (1991, p.82), o teatro é uma linguagem humana, os atores fazem no palco aquilo que os seres humanos fazem em seu cotidiano e sendo assim os atores exprimem ideias e revelam relações, falam, andam, fazem do seu trabalho uma retratação de nosso corriqueiro dia a dia, a diferença entre atores e as pessoas em sua vivência é que os atores tem consciência dessa representação, eles vivem uma situação de uma forma simulada, onde tem pleno controle de seu contexto, já os chamados não-atores ignoram estar utilizando uma linguagem humana que na verdade é o grande teatro onde o contexto encenado nada mais é do que nossa vida.

Para Japiassu (1996, p.43), o teatro na educação não visa o espetáculo. O objetivo é desenvolver e preparar a criança para a vida adulta. Coordenação motora, prontidão, pensamento lógico e estímulo dos sentidos são exercitados. Além de ensinar

que a regra é algo a ser utilizado em benefício de todos. A partir do momento que a criança desenvolve a abstração, pois já é capaz de separar ficção e realidade, deixa a fantasia do faz-de-conta e aprende a diferença entre palco e plateia. É importante que ela tenha um papel com o qual se identifique para vivenciar como as relações humanas funcionam.

Nesse aspecto a *Commedia Dell'arte* como espetáculo improvisado contribui para o desenvolvimento de habilidades corporais e vocais, possibilitando ao discente o desenvolvimento de sua autoconfiança e aumentando seu posicionamento crítico frente às situações no âmbito escolar, doméstico e social. Ao trabalhar aspectos gestuais através da *Commedia Dell'arte* e dos demais gêneros teatrais, o discente começa a descobrir seu corpo, os movimentos, mediante os quais é experimentado o ato da descoberta das possibilidades corporais. O discente interage utilizando as partes que compõem seu corpo, respondendo a estímulos internos para que haja as ações (LECOQ, 2010, p.42).

Para Reverbel (2002, p.25), quando o indivíduo é colocado frente a uma situação ele tem um estímulo a se descobrir, entender sua capacidade, e se desenvolver gradualmente, atendendo as exigências de si mesmo e do mundo que a cerca, e consegue desenvolver paralelamente suas habilidades da arte, bem como das demais disciplinas.

> Nesse sentido o ensino de teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 2002, p. 25)

A *Commedia Dell'arte* corrobora com a formação de cidadãos críticos, ativos e criativos. Estabelece relações pessoais entre ao alunos/atores através do processo de criação coletiva, permite o desenvolvimento corporal, aumenta a capacidade de posicionamento frente a problemas eminentes e inesperados. Trazendo ao universo escolar do estudante habilidades que serão solicitadas a todo instante na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Commedia Dell'arte* foi um fenômeno social que pode ser considerada como uma manifestação popular, sua forma desbravadora, utiliza como palco para suas montagens as ruas, que de forma improvisada atinge e expande o gosto pela arte na Itália, enfatizando os conflitos entre patrões e empregados, auxiliou na escolha de uma identidade profissional dentro da sociedade no sentido de comprometer-se com a arte em contraposição aos nobres. As técnicas performáticas ou de atuação foram sendo transmitidas, para os membros mais novos na trupe, normalmente as técnicas e personagens eram passados de pai para filho.

A *Commedia Dell'arte* cresceu como arte de origem popular, por isso retrata os anseios de grupos que visavam através da arte questionar de forma caricata as relações sociais, em especial o convívio deturpado e desrespeitoso entre patrões e empregados. Os espetáculos da *Commedia Dell'arte* eram criados coletivamente, a partir de roteiros (canovaccio) contendo referências sobre o encaminhamento e os pontos-chave da trama, além de indicações de entradas e saídas de atores. Permitindo ao ator ou atriz desenvolver sua personagem de modo contínuo.

No âmbito escolar, a *Commedia Dell'arte* enquanto gênero teatral e método de ensino do teatro, pode contribuir com os estudantes desenvolvendo seu senso crítico social, despertando sua criatividade e espontaneidade, já que se trata de uma atividade basicamente de improvisação, pode contribuir também nas relações humanas e pessoais de cada discente por se tratar de uma atividade em que a principal característica é o trabalho coletivo. Nesse aspecto o uso da *Commedia Dell'arte* na educação condiciona o discente/ator a um grau de interação com o outro e consigo mesmo, permitindo seu crescimento corporal, vocal, sentimental e social.

7 REFERÊNCIAS

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro,** tradução: Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HELIODORA, B. **O Teatro explicado aos meus filhos,** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

JAPIASSU, R. O. V. Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação. **Revista de Educação do Ceap**, Ano 4, n.12. 1996. p.42-48.

LECOQ, J. **O Corpo Poético**. São Paulo: SENAC, 2010.

HUNZICKER, Frederick Magalhães et al. A academia dell'arte: uma análise histórica e artística sobre o fenômeno da Commedia dell'Arte na Europa com reverberações no Brasil. 2015.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A análise dos espetáculos:** teatro, mímica, dança-teatro, cinema**,** tradução: Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola** 2ª ed. Editora: Scipione, São Paulo, 2002.

VIEIRA, M. de S. **A Estética da commedia dell'arte. Contribuições para o ensino das artes cênicas**. Tese- Mestrado. Rio Grande do Norte, UFRN, 2005.

ZANELLA, A. K. O palco é a escola**. Mundo Jovem.** Agosto/2007, p. 21

AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO "ENSINO REGULAR" ACERCA DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Denise de Barros Capuzzo – UFT[215]
Miliana Augusta Pereira Sampaio – UFT[216]
Simone Lima de Arruda Irigon – UFT[2]

RESUMO:

O presente artigo buscou investigar o cotidiano da inclusão de alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado nas classes regulares nas escolas municipais e estaduais de Araguatins- Tocantins, partindo da ótica dos educadores. A pesquisa de cunho qualitativo analisou a percepção dos professores sobre a inclusão desses alunos, em 02 escolas públicas uma Estadual e outra Municipal que possuem Atendimento Educacional Especializado, onde foram entrevistados 06 professores. Verificou-se que os processos de exclusão social são marcantes e contínuos e a falta de conhecimento e preparo dos professores para lidar com o aluno com deficiência em alguma área de conhecimento ficou evidenciada. Concluiu-se que a inclusão não cabe no paradigma tradicional existente da educação, requer um modelo diferente das propostas e práticas

[215] Professora Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação.
[216] Alunas Regulares do Programa de Mestrado Profissional em Educação.

existentes. Essa proposta diferenciada parte pela reformulação dos conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas desses profissionais e perpassa por uma formação inicial e continuada que ofereça suporte para lidar e para praticar a inclusão de fato.

Palavras – Chave: Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Percepção dos Educadores.

INTRODUÇÃO

O Homem não é visto como um ser mutável e acabado, mas sim um ser em processo constante de transformação, processo este que leva o homem a diferenciar-se da natureza na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É nesse contexto de transformação da natureza humana que a criança também assume posições diversas na sociedade e no tempo histórico.

Para Ariés (1981), a sociedade tradicional (ancien Régime) concebia a criança como um filhote humano que assim que adquiria alguma agilidade física, era posta junto aos adultos, compartilhando as suas atividades, de maneira que a sua socialização não era dada em família, mas em meio à convivência geral com o adulto. A criança era mantida no anonimato, vista como um "animalzinho" de estimação. Somente no século XVIII teriam ocorrido mudanças onde a escola passa a substituir a aprendizagem tradicional e torna-se o principal meio de educação, chamado de escolarização.

Diante disso percebemos que, historicamente, a indiferença regia a existência da criança, ainda mais evidente em relação à criança que apresentava alguma "deficiência" ou "má-formação". Estas crianças deficientes eram consideradas como uma degeneração da raça humana, devendo ser abandonadas ou eliminadas pelo incômodo que representavam aos seus familiares.

Por sua vez, na Idade Contemporânea, surge a preocupação com a educação das crianças excepcionais. Estas, porém, deveriam ficar em instituições especializadas, pois em alguns estudos, supõe-se a transmissão hereditária da deficiência, daí medidas como isolamento e institucionalização, evitando a propagação da "deficiência".

Na última metade do século XX emerge uma maior preocupação com a não segregação das crianças "excepcionais" garantindo às mesmas o direito de serem diferentes, mas para aceitar tais diferenças há a necessidade de rever posturas e ideias acerca deste sujeito idealizado e estigmatizado chamado criança, como podemos perceber na seguinte citação: "tirar a criança da sua posição de objeto (dos pais, da

escola, das teorias, do estado) e deixar que ela ocupe sua posição de direito, que é a de ser sujeito em seu momento especifico de vida" (DAMÁZIO, 1994, pg. 8).

Para tanto, é necessário respeitar a autonomia da criança que se traduz nos seus meios de aprender o mundo, de sentir seus limites, seus potenciais, seus desejos e fantasias, respeitar as diferenças individuais, pois tal "diferença" é um fenômeno socialmente construído e mantido pelo próprio grupo social e denominado como "deficiência".

De acordo com Saviani (2003), durante uma retrospectiva acerca do surgimento dos debates sobre educação inclusiva, o princípio de que a Educação é um direito para todos e um dever do Estado foi o grande marco prático que inspirou a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, em meados do século XIX. Isto revela que a educação inclusiva não é de hoje: ele se preocupa há mais de um século na busca pela promoção da escolarização, a igualdade social e a universalização a todas as crianças isonomicamente.

No contexto brasileiro ainda temos como marco a Constituição Federal de 1988, que estabelece atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente e preferencialmente na rede regular de ensino. Para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar de uma premissa ideal, o Ministério de Educação Brasileiro (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (1996), enfatizando dois grandes temas: a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e a formação inicial e continuada do professor.

Neste sentido a relevância do tema deve-se ao fato de observarmos na prática pedagógica, ainda hoje oferecida à criança com Necessidades Educativas Especificas, assim como a permanência da segregação para as mesmas as instituições. Tendo em vista ainda o discurso da inclusão que invade nossos dias, propondo transformações que não se consolidaram na prática docente.

Sabendo-se do esforço das escolas municipais e estaduais de Araguatins em promover a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas no ensino regular de sua rede de ensino, o presente trabalho buscou refletir sobre a representação que os professores do ensino regular têm sobre a criança que precisa de Atendimento Educacional Especializado e os fenômenos sociais subjacentes a esta categoria e responder a seguinte questão: Como os professores do "Ensino Regular" de Araguatins veem seus alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado?

1- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO

Está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. É importante esclarecer que:

a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;

b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitarem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;

c) o "preferencialmente" na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.

e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código "Braille", de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;

f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional

especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Essa mudança na "forma de pensar" implica numa mudança cultural que na opinião de Beyer (2005), passa pelo projeto de um currículo diferenciado que promova a aprendizagem comum sem deixar de lado as necessidades especiais. Isso significa um currículo flexível e adaptado no qual seja possível estabelecer níveis de ajudas diferenciadas de acordo com a potencialidade de cada aluno. Beyer (2005), considera que deveria ser possível nessa flexibilização curricular, não somente ter uma avaliação individual, mas também poder estabelecer didática e métodos individuais, assim como, ajuda pedagógica ajustada às possibilidades e necessidades do aluno.

2. MÉTODO

O presente trabalho consiste num estudo qualitativo que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas à inclusão educacional como um todo.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por que as mesmas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Segundo Severino (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de valores e significados que poderá também concorrer para que identifiquemos as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. Tais representações emergem das situações de trabalho, ou seja, no lugar onde se efetuam trocas sociais que é a escola e permeiam a práxis educativa em si (MOSCOVISCI, 1961).

Para Lüdke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo "(...) se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada".

2.1 - Descritos da Metodologia:

O levantamento bibliográfico onde foram pesquisados: livros e artigos que tratam da problemática. Os sujeitos intervenientes nesta pesquisa foram seis professores do ensino fundamental de duas escolas da rede pública regular sendo 03 professores de uma escola estadual e 03 professores de uma escola municipal de Araguatins - Tocantins, que possuíam atendimento educacional especializado.

O mapeamento foi realizado primeiramente sendo considerado o tempo de serviço na escola e o professor mais antigo e o mais novo de cada instituição.

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais através de entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões preestabelecidas, referente a problemática.

Este roteiro de entrevistas não constou de categoriais previamente estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar "A representação que o

professor do Ensino Regular tem sobre as crianças que necessitam de atendimento educacional especializado."

2.2 - Análise dos Dados:

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo permite fazer inferências, que são "operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras". (BARDIN, 1977, p. 39)

Bardin (1977, p. 42) define esse tipo de análise como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As categorias que compuseram a pesquisa foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas. Fizeram parte da pesquisa as seguintes categorias:

a) O que é ser uma criança com necessidade de atendimento educacional especializado?

b) Como você percebe, na sua prática docente, a relação entre criança "normal" e a criança "diferente"?

c) É muito comum dizer que a "deficiência" é um grave problema entre escolares. Como você analisa as causas das deficiências? Você acha que tem consequência sobre o desempenho escolar?

d) Como você professor percebe que a criança necessita ser encaminhada para um atendimento especializado?

e) Como você vê o processo de inclusão para crianças com Necessidades Educativas Especificas?

Desta forma, os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir "categorias pré - definidas", tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório "… os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a

um quadro teórico pré-estabelecido" (BOUDIN, 1961 apud GHIGLIONE e MATALON, 1997).

Devemos começar por colocar em evidência as propriedades dos textos produzidos na entrevista, definir as diferenças e as semelhanças e eventualmente as transformações que, devem ser interpretadas de forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados.

2.2.1 Definição de Criança com Necessidade de Atendimento Educacional Especializado

Com relação à primeira categoria de análise, esta revelou a dificuldade dos professores para definir a criança com necessidade de atendimento educacional especializado. Os professores buscaram na sua formação profissional argumentos para justificar a desinformação sobre o assunto relatando que nunca haviam trabalhado com alunos tão diferentes. Através das entrevistas dos professores foi possível observar o desconhecimento acerca do tema.

Os professores relataram também nunca terem trabalhado com alunos "especiais", o que poderia remeter à ideia de uma escola que está presa a critérios e aptidões para a aprendizagem, ou seja, uma escola que acredita que todos os alunos aprendem do mesmo jeito e no mesmo tempo e são todos iguais. Essa questão reporta-nos à Representação Social de um aluno modelo, pressupondo que existe uma uniformidade para a apropriação do saber (GUARESCHI e NAUJORKS, 2008).

Esta é uma Representação Social que enfatiza o déficit e o não saber desses alunos, desprezando assim as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo.

2.2.2 A Perspectiva da Prática Docente, a Relação Entre Criança "Normal" e a Criança "Diferente"

Na segunda categoria de análise que contempla a ótica dos professores acerca da inclusão de alunos que precisam de atendimento educacional especializado, os mesmos se posicionaram dizendo que a inclusão serve somente para a integração desses alunos. Ao dizerem isto os professores estão depositando no aluno uma ótica do não aprender do aluno com deficiência, ou seja, para esses professores os alunos que têm

deficiências, principalmente as cognitivas, apenas aprenderiam a conviver em sociedade e a escola permaneceria isenta de rever sua prática frente à diversidade de seus alunos, com vistas à aprendizagem (GUARESCHI e NAUJORKS, 2008).

Os professores, ao verem na socialização a única razão para a inclusão de alunos com deficiência, fecham aí uma ideia, um conceito e, com isso, deixam de vislumbrar, por exemplo, que a exclusão desses alunos possa estar ligada a fatores sociais em ação nos processos de aprendizagem, bem como a fatores provenientes do próprio funcionamento do sistema escolar, que precisa se modificar para receber todos os alunos e que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar.

Assim, podemos perceber uma preocupação quanto ao ensino dos conteúdos escolares, mas inadequadamente ao nível de aprendizagem esperado, o "padrão normal" e não uma busca por métodos individualizados e avaliações específicas para o público que necessita de atendimento educacional especializado.

2.2.3 Análise das causas das deficiências e suas consequências sobre o desempenho escolar

A terceira categoria de análise, portanto, abordou a opinião dos professores a respeito de como deveria ser feita por eles mesmos para garantir a inclusão de alunos com as mais diversas deficiências. Os professores deixaram transparecer a ideia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condição alcançada a partir de uma formação profissional, assumindo que a que tiveram foi totalmente carenciada, precisando que estes atualmente invistam em formação continuada, já que a escola e a Secretaria Municipal e Estadual de Educação, segundo suas percepções, não tem dado o destaque que o assunto merece.

"Não basta dizer ao professor como deve fazer com o com deficiência. Não se produz o novo assim. É preciso elaborar o passado, o antigo". Elaborar o passado é uma forma de ressignificar as representações acerca da inclusão de alunos. Esta poderá ser uma proposta de trabalho para os professores que se dispuserem a falar de si e das suas representações, contribuindo desta forma, para o processo de sua própria formação (VOLTOLINI, 2004 apud GUARESCHI e NAUJORKS, 2008).

Os educadores não aprendem no vazio, mas sim de forma interdisciplinar, o que permite, ampliar os conhecimentos e realizar troca de experiências, e desta forma

contribuindo para uma sociedade mais cidadã e solidária. Isso perpassa não só pela inclusão de disciplinas sobre a temática na graduação, mas também possibilitar esses professores uma forma de investir e ter uma formação continuada teórico – prática sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo 208 inc. III, da Constituição Federal, está garantido o atendimento educacional especializado "preferencialmente" na rede regular de ensino. A Constituição Federal garante também o direito à cidadania e dignidade (art.1°, inc. II e III) e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3°, inc. IV). Além destes, garante o direito à igualdade no seu art. 5° e o direito de todos à educação nos artigos 205 e demais subsequentes. Com apenas estes artigos toda e qualquer instituição escolar tem o dever de atender a todos, não podendo realizar nenhum tipo de exclusão por cor, raça, sexo... Nestes parâmetros compreende também qualquer tipo de deficiência ou ausência dela.

É preciso parar com a criação de novas leis e começar a pensar em como torna-las possíveis.

Como destacam Mazzotta e Souza (2000), é preciso que se deixe de impor *slogans*, estatísticas, campanhas publicitárias e etc. e se procure consolidar intenções realísticas com uma política educacional objetiva e voltada para a inclusão social, que perpasse pela formação, mas também pela conscientização. Nessa perspectiva, o aluno incluído não é de determinada professora ou da educação especial e, sim, de toda a sociedade. Então, a inclusão educacional passa a ser de responsabilidade de todos, assim como a luta e a responsabilidade para garanti-la.

Diante desta perspectiva, o modelo de escola inclusiva demanda uma nova postura do sistema educacional e político, que invista em formação e não em números. Porém, para que o modelo escolar inclusivo realmente se efetive é necessária a participação de todas as esferas sociais, não somente a escola e os professores, contestando o paradigma inclusivo atual o qual, já está mais do que provado, não tem dado conta de promover a inclusão no sentido de igualdade de tratamento, oportunidades e de respeito às diferenças.

O Atendimento Educacional Especializado é uma realidade que precisa se tornar uma prática nas escolas, seus profissionais precisam estar preparados e qualificados para contribuir com o processo inclusivo dos indivíduos que necessitam desse aporte/suporte educacional não só para garantir seus direitos como também para seu desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

_____ **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002

BEYER, H. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora, 1988.

GUARESCHI e NAUJORKS. **As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do Desenvolvimento.** Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT15-2192--Int.pdf. Acesso em 29 de março de 2017.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1997). **O Inquérito** – Teoria e Prática 3 ed. Oeiras: Celta Editora

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos J. da S.; SOUZA, Sandra M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial:** considerações sobre a política educacional brasileira. In: Revista Estilos da Clínica, v.5, n.9, 2000. Disponível em: http://revistas.usp.br/estic/article/view/60917/63953. Acesso em 29 de março 2017.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSCOVISCI. S. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Critica**: Primeiras Aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Cortez: São Paulo, 2007.

CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA, ENFOQUES DE ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE: POSSÍVEIS INTERFACES E/OU REVERBERAÇÕES

Luzenir Poli Coutinho da Silveira/UFT/Brasil – luzenirpoli@yahoo.com.br
Leonardo Victor dos Santos/UFT/Brasil – professorleonardoarraias@gmail.com
Rosilene Lagares/UFT/Brasil – roselagares@uft.edu.br
Rute Soares Rodrigues/UFT/Brasil – rutte.sr@gmail.com

Neste trabalho faz-se uma discussão sobre concepções de democracia e enfoques de administração/gestão no campo da educação, com suas possíveis interfaces e/ou reverberações na formação docente. Utilizam-se revisão bibliográfica e documental, tendo como objetivo destacar as características de concepções de democracia, gestão democrática, enfoques de administração/gestão escolar e de formação docente; e, em perspectiva dialética, apreender em seus conteúdos possíveis conexões São expostos sentidos atribuídos à democracia pelas concepções societárias liberal e republicana, crítica e pós-crítica, bem como os modelos de administração/gestão no campo da educação e, aspectos da formação docente no Brasil. Como resultado, é possível depreender que a gestão no campo da educação assim como os enfoques de formação docente repercutem projetos societários distintos, coexistentes e em disputa.

Palavras-chave: Concepções societárias de democracia. Políticas públicas. Gestão democrática da educação.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo intencional e político permeado de traços historicamente constituídos e constitutivos; pode promover a manutenção de determinada ideologia ou o desvelamento de concepções e poderes antagônicos, com vistas à emancipação. É preciso considerar que é no contexto de diferentes projetos societários que emergem as políticas públicas e, especificamente, a política de gestão educacional e de formação docente; esta por sua vez pode ser vista como instrumento de reprodução ou como força promotora de crítica e de transformação. Sendo assim questionamos: concepções de democracia e modelos distintos de administração/gestão da educação repercutem na formação docente?

Diante do exposto, neste trabalho apresentamos uma discussão a respeito de concepções de democracia e enfoques de administração/gestão no campo da educação, com suas possíveis interfaces e/ou reverberações na formação docente.

Para esse fim, realizamos revisão bibliográfica e documental, tendo como objetivo destacar as características de concepções de democracia, gestão democrática, enfoques de administração/gestão escolar e de formação docente; e, em perspectiva dialética, apreender em seus conteúdos possíveis conexões. Utilizamos os modelos de administração da educação apresentados por Sander (2007); sentidos atribuídos à democracia dentro da concepção societária liberal e republicana, cujas características são abordadas por Habermas (1995), na concepção crítica (COUTINHO, 1979; WOOD, 2007) e pós-crítica (MOUFFE, 2003); e, aspectos da formação docente (SAVIANI, 2009; VEIGA, 1994, 2004).

O trabalho está organizado em três seções: na primeira, discorremos sobre projetos societários em disputa e o que cada um destes concebe como democracia; buscando possíveis vinculações de concepção; na segunda seção, abordamos modelos de administração/gestão da educação; e, na terceira, apresentamos enfoques de formação docente no Brasil. E, despojados da intenção de esgotar a temática, trazemos a conclusão.

PROJETOS SOCIETÁRIOS E PRODUÇÃO DE (DES)SENTIDOS À DEMOCRACIA

Para entendermos a relação entre formação docente e enfoques de administração/gestão no campo da educação com projetos societários em disputa, iniciamos pela abordagem acerca do conceito de democracia. Resgatamos que o termo tem origem grega, sendo composto de *demos*, que significa povo ou muitos, e *kratos*, "poder" (CHAUÍ, 2004). Origina-se da luta de classes resultante do processo de urbanização, ou seja, do confronto entre proprietários e não proprietários, genericamente chamados de pobres (CHAUÍ, 2004). Em Atenas, a *polis* (cidade) foi subdividida em unidades sociopolíticas que foram chamadas de *demos*; em Roma, em *tribus*. Em Roma, os pobres, tinham direito de eleger um representante, o tribuno da plebe, para defender e garantir seus interesses junto àqueles que participavam diretamente do poder, os nascidos de famílias nobres, o *populus romanus*. Desse modo, o regime político romano era uma **oligarquia.** De forma diferente, em Atenas, o

"cidadão"[217] nascido em uma *demos* tinha o direito de participar diretamente do poder, de onde, segundo Chauí, "o regime ser uma **democracia**" (2004, p. 483, grifos da autora).

A democracia ateniense, embora fosse elitista e excludente apresentava avanço na enunciação de seus princípios basilares: igualdade de justiça a todos, independente de riqueza ou classe; direito ao uso da palavra nas assembleias e ao acesso de qualquer cidadão às funções públicas. Chauí (2004, p. 72) destaca que na medida em que"se instala e o poder vai sendo retirado dos aristocratas", a *arete* (excelência ou superioridade) a cidadania passa a ser exercida e fortalecida na discussão, deliberação e votação nas assembleias.

A despeito de sua origem na Grécia antiga, observamos a existência de diversos embates acerca do que vem a ser democracia. Projetos societários antagônicos tomam posse do termo e lhe imputam diferentes pressupostos. A manipulação da ideologia democrática passa pela visão do liberalismo do séc. XIX que tem o indivíduo como promotor da ordem social e o mercado como instrumento civilizador; segue com o avanço do capitalismo; passa pela crítica socialista, que denuncia a dominação do processo produtivo, pela socialdemocracia e pelo neoliberalismo que defende a centralidade da economia, crendo na autorregulação do mercado como "sinônimo de liberdade" (RIBEIRO; COUTINHO, 2006, p. 16).

Na visão liberal, reacendida pelo neoliberalismo, a democracia visa programar o Estado como aparato administrativo de uma sociedade estruturada na economia de mercado, na relação entre pessoas privadas e seu trabalho social. Na perspectiva republicana, a democracia tem como fim a integração da sociedade, por meio da formação da opinião e da vontade política; o reconhecimento de interesses privados comuns ou recíprocos levaria à associação de cidadãos autodeterminados e ao acordo a respeito dos fins e das normas de interesses comuns (HABERMAS, 1995). É possível observar que a perspectiva democrática republicana apresenta traços da organização oligárquica romana, citada na seção anterior.

No âmbito das teorias críticas, vemos a democracia como processo e valor (COUTINHO, 1979) e a concepção de democracia autêntica ou radical abordada por Wood (2003). Nessa perspectiva, a ideologia democrática tem como pressupostos: a

[217] No contexto da democracia ateniense, o termo cidadão excluía ser mulher, criança, velho, escravo ou estrangeiro, o que significa que o direito não era universal, mas dirigia-se a alguns "homens".

restauração da humanização por intermédio da socialização das forças produtivas, o trabalho em sua forma cooperativa e não alienada; a não hierarquização das relações e a convivência entre pares. Diante disso, Wood (2007,) destaca a incompatibilidade entre capitalismo e valores democráticos, pois não há como ter governo do "poder do povo", onde o que impera é a ambição pela acumulação do capital.

Mouffe (2003, p. 23), ao defender o que chama de "política pós-social-democrata", apresenta a democracia "radical e plural". Dentre os argumentos, afirma que não há possibilidade de emancipação total, mas apenas parcial e expõe as seguintes teses: a validade dos direitos deve ser pensada à luz das diversas subjetividades e não condiz com universalidade; não existe uma concepção de cidadania a ser aceita por todos (liberal, neoliberal, conservador, social-democrata, radical-democrata, etc); apenas o hibridismo constitutivo das identidades separadas pode dissolver a violência potencial das identidades coletivas; deve haver uma reformulação da distinção esquerda/direita; o significado de "classe" é julgado como ultrapassado.

É relevante observarmos que para cada concepção de mundo e de sociedade há um delineamento gestionário cujo objetivo é concretizá-la, sendo importante que não nos atenhamos à implementação de modelos apresentados com base em seus discursos aparentes. Buscar suas origens, seus pressupostos basilares é fundamental para desvelarmos suas reais finalidades e não nos atermos apenas no caminho, mas essencialmente, termos consciência do rumo que estamos tomando.

DAS CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA À ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Assim como os múltiplos sentidos de democracia se desenvolvem historicamente, verificamos que as reflexões acerca da administração/gestão da educação no Brasil passam por diversos contextos. Tem um caráter mais pragmático e técnico, no início do século XX até a década de 70; na década de 80, mediante o movimento de redemocratização, apresenta-se como crítica aos modelos existentes até então; e, a partir da década de 90, apresenta de forma mais veemente aspectos do avanço do capitalismo em âmbito mundial.

Segundo Sander (2007), a administração no Brasil, de certa forma, refletiu movimentos europeus e norte-americanos em cinco diferentes enfoques: jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico.

O enfoque jurídico, que desde o período colonial até a metade do século XX se verifica na América Latina, propõe práticas legalistas, enfatizando a ordem e um sistema fechado de administração. É possível observar nesse enfoque, características da organização oligárquica e do direito romano, onde a lei era considerada um ideal a ser alcançado. Por conseguinte, esse enfoque concebe a administração educacional e a organização escolar distante da conjuntura concreta. Está vinculado ao positivismo francês e aos modelos europeus, no qual é perceptível a ênfase na ordem e na centralização da organização, em sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica e nas práticas prescritivas de gestão.

O enfoque tecnocrático tem como característica mais marcante a predominância de técnicas para a solução racional dos problemas administrativos e organizacionais. Pressupõe, com base nos princípios da escola clássica de administração defendidos por Fayol, Taylor e seus adeptos, que a eficiência está associada à produtividade material e econômica; a preocupação com a dimensão humana, política e cultural, é reduzida (SANDER, 2007). Diante disso, traz o modelo de administração empresarial para o campo da educação, o planejamento deve estar sob a responsabilidade de especialistas que dominam as técnicas organizacionais, havendo separação entre política e administração.

Outro enfoque apresentado por Sander (2007) é o comportamental, influenciado pelas teorias funcionalistas da escola psicossociológica da administração norte-americana, desencadeado na década de 20. A partir dele, tomam força na gestão empresarial e ressoam no campo da educação: a aplicação de dinâmicas de grupo, o desenvolvimento organizacional e a formação de líderes com influência da psicologia social. O conceito de eficácia institucional é considerado como critério de desempenho administrativo, incluindo em si a eficiência econômica.

O enfoque desenvolvimentista é marcado, na década de 60 e 70, pela visão de que os processos de modernização da administração pública levaria à expansão econômica. Desse modo, caberia aos governos implementar políticas e planos para atingir seus objetivos econômicos e sociais e à administração estudar métodos para alcançá-los. A educação é vista como vetor de desenvolvimento econômico, como instrumento técnico de progresso, meio de ascensão social e de seleção.

Surge, então, com o movimento de reabertura política no Brasil, o enfoque sociológico, constituído a partir de lutas em prol da democracia, mediante influência da literatura sociológica de base marxista. Nessa perspectiva, a administração educacional

deve se fundamentar no contexto sociopolítico mais amplo, propondo caráter interdisciplinar na explicitação das relações de dominação e diferença entre classes.

Acompanhando esses enfoques, quatro modelos de administração da educação têm seus horizontes conceituais sistematizados de acordo com seu principal critério de desempenho. No modelo de administração para a eficiência econômica, que se desenvolve em meio à Revolução Industrial, os valores supremos são a economia, a racionalidade instrumental e a produtividade operacional (SANDER, 2007). Traz para o campo da educação o mecanicismo industrial onde o objetivo é produzir mais com menos recursos e no menor tempo. Já no modelo voltado à eficácia pedagógica, a mediação administrativa produz os comportamentos necessários à consecução de metas, entendendo a organização como "sistema orgânico e natural" (SANDER, 2007, p. 78), o que evidencia sua origem no movimento psicossociológico das relações humanas e na abordagem comportamental orientada pelo funcionalismo. Na administração para a efetividade política, desenvolvida décadas após a II Guerra Mundial, a organização é concebida como sistema aberto e adaptável, onde e a capacidade administrativa está em atender às demandas da comunidade, a responsabilidade social. Pressupõe viés solidário em que, ao satisfazer as demandas políticas e sociais da comunidade, incentiva-se tanto a economia quanto à eficácia pedagógica. O modelo da administração voltada à relevância cultural, derivado das teorias interacionistas, volta-se para o estabelecimento de conexões entre a administração educacional e a qualidade de vida coletiva, pressupondo que a relevância é determinada de acordo com valores culturais e opções individuais conscientes; torna-se relevante o que adquire significado, partindo da experiência real, mediante postura participativa.

Observados esses quatro modelos, Sander (2007) apresenta o paradigma multidimensional, inspirado nos "conceitos filosóficos subjacentes na teoria do campo unificado de Einstein (Shilpp, 1988) e no pensamento complexo de Morin (1991)" (SANDER, 2007, p. 91-92, grifos do autor). Nesse paradigma, a administração é concebida como "fenômeno complexo e global", é multirreferencial e firma-se no exame das convergências e oposições dos modelos anteriormente abordados. As dimensões política e cultural são consideradas substantivas e as dimensões econômica e pedagógica como instrumentais. Contudo, a dimensão cultural configura-se seu critério basilar, pois considera que o ser humano, como autor individual e social, é a razão de existência das instituições e organizações (visão antropossociopolítica). Pondera que a

liberdade de escolher e agir do ser humano, indivíduo, implica em responsabilidade e compromisso social.

O que notamos no campo educacional é o que Pereira e Andrade (2007, p. 139) apontam ser "um espaço estruturado de relações em que os agentes disputam os capitais específicos em jogo". Isto é, a educação tem as suas particularidades, seus princípios, valores e sua organização dentro da sociedade com critérios que levam a disputas, sanções, interesses em fazer ou desfazer alianças em busca de sua autonomia e assim vai construindo os seus modelos de gestão.

ENFOQUES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: REFLEXOS DE QUÊ???

O campo da formação de professores no Brasil reflete, de algum modo, na contemporaneidade, as influências dos modelos de Universidade implantados no Brasil, identificados com distintas finalidades de formação de homem, de sociedade e do conhecimento científico. Segundo Saviani (2009, p. 149), a instituição universitária sofreu influência de alguns modelos, dentre os quais destaca os modelos napoleônico, anglo-saxônico e prussiano. Apesar de certas características do modelo anglo-saxônico, em nível organizacional, adquiridas via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico caracterizado por uma organização centrada em escolas, cursos e faculdades, visando à formação de profissionais, em específico, burocratas para desempenho das funções do Estado.

No Brasil, ainda, conforme Saviani (2009), a questão do preparo de professores, após a independência, emerge explicitamente ao se cogitar a organização da instrução escolar. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, é possível distinguir períodos na história da formação de professores no Brasil: i) Ensaios inconstantes de formação de professores (1827-1890) – iniciado com a obrigação dos professores de se instruírem com recursos próprios, em método do ensino mútuo (Lei das Escolas de Primeiras Letras); estende-se até 1890 quando as Escolas Normais prevalecem; ii) Instalação e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), iniciado com a a reforma paulista da Escola Normal na qual se anexa a escola-modelo; iii) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), marcados pelas reformas de Anísio Teixeira em 1932, e de Fernando de Azevedo em 1933; iv) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação

do modelo das Escolas Normais (1939-1971); v) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); vi) Surgimento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Levando em consideração que as transformações na educação por meio das políticas educacionais implementadas é indissociável do modo como a sociedade está se organizando em cada período, Zuck e Bortoloto (2016, p. 2) corroboram que o fazer e o pensar de determinado período histórico são determinados socialmente, assim como o conteúdo e a forma de ensino, a relação entre educação e sociedade, a concepção de teoria e prática. Nesse contexto, o que é priorizado e o que é relegado à margem na formação docente, bem como o âmbito de incidência e a perspectiva didática adotada estão recheados de traços da disputa de projetos societários. Segundo essas autoras, os homens fazem história, em condições determinadas, são produtos das circunstâncias e da educação, ao mesmo tempo em que "as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado" (MARX; ENGELS, 2007). Complementarmente, Alves (2005) anota que a organização do trabalho didático não ocorreu sempre da mesma maneira e sim correspondeu ao seu tempo, ou seja, teve formas históricas.

À luz dessas considerações, Zuck e Bortoloto (2016) apontam que na abordagem tradicional da educação, no Brasil colonial e de economia agroexportadora, cabia ao professor: a prescrição a matéria e o horário; a ministração de aulas expositivas com repetições para decorar e estímulo à competição; provas orais e escritas de cunho formal. Eram diretrizes da vertente religiosa sob a quela trabalhavam os jesuítas, com visão humanista e de catequização, de cultura geral e enciclopédica. Veiga (1994; 2004), destaca que na teoria pedagógica tradicional o professor é autoridade inquestionável, que transmite verdades enciclopédicas; a relação é hierárquica e o aluno é tomado como ser receptivo e passivo. Para Saviani (2003), esta forma de ensino está articulada ao produto da ciência que já estão sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade.

Na vertente leiga (1759-1930), com a derrubada do Plano de Instrução dos Jesuítas, são instauradas aulas régias, com professores leigos e, a partir de 1870, é suprimido o caráter religioso da educação escolar. O Estado assume a laicidade do ensino mantém o caráter essencialista de homem, de natureza racional (VEIGA, 1994; 2004).

A partir da Revolução de 1930, com vistas à consolidação de um novo modo de produção econômica, início do processo de industrialização e urbanização e ascensão da burguesia, toda essa outra conjuntura irá demandar um outro papel da escola. Nesse período, articula-se um debate acerca da formação de professores, pois a educação terá papel fundamental na construção do projeto de modernização nacional, centrado na política de valorização humana visando à produção e integração nacional.

Com o ideário escolanovista (1930-1945), Veiga (1994; 2004, *apud* ZUCK e BORTOLOTO, 2016) identifica um movimento de renovação da didática tradicional, pois sua visão humanista moderna (pioneiros) traz um conceito de homem centrado na existência e a valorização do aluno enquanto ser ativo e potencial. Os aspectos psicológicos passam, então, a sobrepor o lógico, motivo pelo qual o relacionamento amigável entre aluno e professor é valorizado; acentua-se o caráter prático e útil do ensino, com método ativo (aprender a aprender), a partir de centros de interesse dos alunos e método de projetos, na perspectiva de Dewey, um processo de pesquisa.

Saviani (2003), no entanto, ao analisar as consequências da proposta metodológica da Escola Nova na prática pedagógica, assevera que esta aprimora a educação das elites e esvazia ainda mais a educação das massas, contribui com a desvalorização da disciplina e da transmissão dos conhecimentos, desorganizando o ensino das escolas ao rebaixar o nível da educação destinada às camadas populares.

É possível observarmos que o debate em torno da formação docente, após a consolidação do Estado Novo, se intensificou sem grandes inovações para o campo da docência. Diante da competência da União de "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes" para a "formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (CF de 1937, art. 15, inciso IX), os professores são chamados a se profissionalizarem, para atendimento da educação primária. Isto gerou a redefinição da formação nos moldes do curso normal, criado em 1830 e expandido no período republicano.

Segundo Veiga (1994; 2004; *apud* ZUCK e BORTOLOTO, 2016, p. 12), com o predomínio de novas ideias e lutas ideológicas (1945-1960), entre escola particular e escola pública, é articulada uma didática que se inspira no liberalismo e no pragmatismo afirmando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da aquisição de conhecimentos. A tendência Liberal Tecnicista surge no século XX, com o objetivo de implementar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. Com forte influência das

teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, o tecnicismo busca ensinar o aluno por meio do treinamento.

Para Zuck e Bortoloto (2016), essa tendência é assumida pelo grupo militar pós 64 e, sob a influência do positivismo, essa tendência é calcada nos pressupostos da neutralidade científica, decorrente da racionalidade, eficiência e produtividade. Além disso, há uma centralização: especialistas projetam e professores executam.

Para Veiga (1994; 2004), a partir de 1974, com a abertura gradual do regime ditatorial e a crítica à educação tecnicista, a didática acompanha o discurso das teorias crítico-reprodutivistas: busca desmistificar e evidenciar o conteúdo ideológico do ensino; entende a educação no contexto social, mas ao negar a especificidade didático-pedagógica/sua dimensão técnica – ainda que denuncie a falsa neutralidade do técnico – e privilegiar sua dimensão política, prevalece o formalismo social e deixa de lado os vínculos da relação professor-aluno.

Segundo Saviani (2000; 2003), esta teoria é capaz de fazer a crítica ao existente, de explicar seus mecanismos, mas não tem proposta de intervenção prática, limita-se a constatar, não propondo uma ação direcionada a escola, pois considera que ela não poderia ser diferente do que é, sendo que a prática pedagógica do professor situa-se no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica e/ou da reprodução das relações de produção.

O processo de redemocratização do Brasil que se desencadeou a partir da década de 1980 trouxe para a cena política atores e movimentos sociais que se articularam para a transformação da sociedade. Para Saviani (2013), os movimentos de classe, associações e sindicatos, que tiveram início no final dos anos 1970 foram se fortalecendo nos anos 1980 com a criação de confederações vinculadas às classes de professores de diferentes âmbitos (público, particular, educação básica e superior) e demais profissionais da educação (SAVIANI, 2013).

Nessa perspectiva, no contexto de democratização da sociedade e de compromisso por sua transformação, a didática é questionada e inicia-se o movimento em torno de sua revisão, partindo da concepção crítica da educação: de homem como ser concreto; de educação identificada com o processo de hominização e comprometida com os interesses das camadas economicamente desfavorecidas; e de escola como espaço de negação da dominação (ZUCK; BORTOLOTO, 2016, p. 14).

Nesse contexto, com base em Saviani (2003), a Pedagogia Histórico-Crítica emerge na tentativa de superar tanto os limites das pedagogias não-críticas (Tradicional, Escolanovista e Tecnicista) como os da Pedagogia crítico-reprodutivista.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL 1988), resultado de significativa participação social na Constituinte, colocou no cenário das políticas públicas nacionais o ator cidadão, permitindo um significativo avanço para a democracia brasileira, embora muitos direitos ali garantidos não sejam efetivados. Em relação à educação, o artigo 205 define que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Lembremos como Adrião (2012) que a CF de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, declara que a educação brasileira será ministrada com base em alguns princípios, dentre os quais, para efeito do que se deseja focalizar aqui, destacam-se os princípios III e IV: "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público", respectivamente.

A década de 1990 foi, de início, influenciada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontein, Tailândia. Como parte desse movimento de influência, a conferência indica aos países a necessária elaboração de planos decenais de educação, tendo em vista a necessidade de uma reforma nos sistemas educativos para atender aos sistemas produtivos, que também estão sendo reestruturados.

Ainda seguindo o raciocínio de Adrião (2012), sabemos que em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 15 que: "os sistemas de ensino assegurarão à unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público".

Na segunda metade da década de 1990, a reforma do Estado articulada pelo Ministro da Reforma Administrativa Luiz Carlos Bresser Pereira, definiu os setores que compõem o Estado e, dentre eles, o "setor de serviços não exclusivos do Estado", no qual a educação foi classificada. Essa medida, segundo Chauí (2003, p. 6), significa a defesa da educação como mercadoria: "a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado".

Essa mudança que o Estado neoliberal e o capitalismo realizaram na educação e, especificamente, na Universidade, influenciou diretamente na concepção de formação docente existente, pois a Universidade transformou-se em uma organização social com uma nova lógica, baseada nos contratos de gestão; planejamento; diminuição do tempo de formação; transmissão rápida de conhecimentos; avaliação da produtividade; pesquisa operacional; controle; êxito e flexibilidade.

Para Chauí (2003), a ideia de sociedade do conhecimento e a nova concepção da educação permanente ou continuada são sinais do modelo de modernização acrítico e pouco reflexivo da universidade pública, pois a primeira indica que as universidades produzem conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro e a segunda aborda que a educação não se confunde com os bancos escolares, isto é, a educação deixa de ser uma educação para a vida e torna-se uma educação para toda a vida. Todavia, a autora refuta chamar isso de educação permanente porque ela não possibilita a transformação interna do indivíduo.

Para Zuck e Bortoloto (2016, p. 14), nos anos 1990, com o projeto neoliberal, a didática ganha enfoque "modernizador" e instrumental ligada à concepção da Pedagogia das/por competências e a avaliação dos resultados. Nesses casos, restringindo-se: a um conjunto de informações técnicas para o exercício da docência, limitada a preparação prática daquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, isto é, em detrimento a teoria; e que deixa à margem a relação da escola com a realidade social, mais ampla que aquela.

Compreendida como indispensável à formação de professores, a didática precisa superar essa dicotomia de afirmação do aspecto técnico ou político, observado em cada período histórico, considerando que ambos são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estão impregnados em toda prática pedagógica. Neste sentido, um caminho pode ser a recuperação sistematizada dessa indissociabilidade na realização do ato docente.

CONCLUSÃO

Uma diversidade de "modelos" ou concepções de administração/gestão, bem como de formação docente coexistem e permeiam a educação. Como política pública, esta se insere em um contexto mais amplo no qual projetos societários estão em disputa, ressoando suas perspectivas de educação, ensino e formação, por intermédio de

constantes tensionamentos. Observamos que essas perspectivas tem intencionalidades que, a despeito de algumas variações, são marcadas ou pela reprodução e conservação de visão mercantilista ou, em oposição, pela crítica de natureza emancipatória.

A formação humana está diretamente relacionada à organização social. As concepções apresentadas no contexto de democracia (liberal, republicana, conservadora, neoliberal, republicana, progressista, críticas, pós críticas ou outras) tendem a refletir na formação docente, pois o processo educativo de aprender e ensinar perpassa pelas disputas societárias e podem conter certo direcionamento ideológico.

No contexto brasileiro, é possível inferimos que as concepções de democracia e os modelos de administração/gestão da educação repercutem na formação docente e, por isso, a necessária defesa, em nossa perspectiva, da compreensão de educação para além de uma proposta baseada na racionalidade técnico-instrumental. É preciso que a formação, em toda a sua abrangência, seja um processo dialético, caso queiramos a transformação que busque a superação das desigualdades sociais e das injustiças que ora verificamos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Indicações e reflexões sobre as relações entre as esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 48 – 64, 2009.

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p.256-268, maio/ago.2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm>. Acesso em: 10/05/2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394/1996*. Aprova Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 10/02/2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como Valor Universal. SILVEIRA, Ênio et al. *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979, p. 33-47.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

HABERMAS, Jügen. Três Modelos Normativos de Democracia. Lua Nova, 1995, n. 33, p. 39-53. Título original: Três Modelos de Democracia. Sobre el concepto de uma política delibertativa. *El ojo el Huracan*, 4, 14/15, 1993. Texto da apresentação de Habermas no Seminário Teoria da Democracia, Universidade de Valência, 15/10/1991. Tradução: COHN, Gabriel; VITA, Álvaro.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significado, controvérsias e perspectivas (Coleção Polêmicas do nosso Tempo). Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 15, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____ (Coord.) *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIEIRA, Jorge Blascoviscki. Estado, Sociedade Civil e Accountability. *Ensaios FEE.* Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 605-626, jun. 2005.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, Democracia e Globalização. In: AMADEO, Javier; BORON, Atílio; GONZALEZ, Sabrina (org.). *A Teoria Marxista Hoje:* problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. p.381-393.

ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática crítica na formação docente: fundamentos téorico-metodológicos, relevância político-pedagógica e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Anais... *X Seminário Nacional do HISTEDBR:"30 anos do HISTEDBR (1986-2016)***:** contribuições para a história e historiografia da educação brasileira", Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 18 - 21 jul. 2016.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N°10.639\2003 NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA

Raquel Almeida Mendes[218]
Kênia Gonçalves Costa[219]

RESUMO: O presente trabalho pretende discutir sobre a implementação da lei nº 10.639\2003, lei esta que foi aprovada há mais de uma década e que ainda apresenta lacunas no que concerne o ensino das relações étnico-raciais no âmbito escolar. Partindo desse pressuposto é necessário refletir que abordagens eficazes do ensino da história e cultura afro-brasileira nas salas de aula da educação básica de ensino só serão possíveis a partir de uma formação docente que apresente uma discussão e reflexão no que tange as temáticas raciais, ou seja, um currículo do ensino superior que contemple as demandas da lei, sendo esta a principal problemática da pesquisa. O currículo sendo um instrumento de poder produzido e articulado pelas classes dominantes torna-se o reflexo de uma sociedade desigual e excludente, onde determinados grupos sociais são representados e visibilizados em detrimento de outros. Neste contexto podemos citar que a ausência das temáticas afrodescendentes nos currículos trata-se de um indício de uma população negra subjugada e menosprezada pela sociedade, algo que ainda reverbera até os dias atuais. A pesquisa consiste na análise do currículo do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins campus de Araguaína, o percurso metodológico adotado foi de uma análise e pesquisa bibliográfica na temática supracitada com o objetivo de investigar o processo de implementação da lei nº10. 639\03 sendo de extrema relevância discutir a diversidade étnico-racial já proposta nesta lei que há muito tem sido vilipendiada como um reflexo nítido de um racismo estruturado e persistente ainda que centenas de anos pós-abolição.

Palavras-chave: Currículo; Implementação; Lei 10.639\03;

INTRODUÇÃO

O ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira torna-se obrigatório no âmbito da lei nº 10.639/03, como uma forma de evidenciar as raízes negras na formação da sociedade brasileira, esta lei propõe diretrizes para o ensino das africanidades, não apenas como sujeitos escravizados, mas como sujeitos históricos de suma importância para a compreensão da historiografia brasileira (BRASIL, 2003).

[218]Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins Campus Araguaína. E-mail: almeidamendesraquel@gmail.com
[219] Professora Doutora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-graduação em Cultura e Território (PPGCULT). E-mail: keniacost@uft.edu.br

A Lei nº 10.639/03 surge a partir de muitas lutas do movimento negro, que busca, sobretudo uma promoção da igualdade racial em nosso país, haja vista que o pós-abolição representou apenas uma nova roupagem para a discriminação racial no Brasil, os ex-escravizados deixados as margens da sociedade não tiveram oportunidade alguma para um crescimento social, econômico e político, foram deixados na miséria e excluídos de uma possível mobilidade social, esta realidade permanece ainda que com todas as lutas por uma segunda abolição pautada em técnicas que possibilitam aos negros e negras uma ascensão social (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978).

A escola e os conteúdos apreendidos ali em sua grande maioria são responsáveis pela perpetuação de desigualdades sociais (BOURDIEU,1998), conteúdos pautados em ideias eurocêntricas e pouco centrados na promoção da pluralidade contribuem para um embranquecimento cultural na educação brasileira (MUNANGA, 1996).

A aferição destes ideais discriminatórios no sistema educacional brasileiro fez com que o movimento negro colocasse em suas pautas a inserção do ensino da história da África e da cultura negra no currículo da rede básica de ensino. De acordo com Sales Augusto dos Santos:

> Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato (SANTOS, 2005, p. 35)

A implementação da lei nº 10.639/03 é um dos grandes dilemas atuais, a dificuldade constante remonta o quanto a relevância desta lei é desconhecida, e somente com pressões advindas dos movimentos sociais esta lei não se transformará apenas em letras inseridas num papel, é necessário que esta seja executada com muita rigorosidade, para que assim as opressões históricas recorrentes a população negra sejam pouco a pouco desmistificadas (SANTOS, 2005). A história afrodescendente deve ser vista como fator determinante na história da nação brasileira para que dessa maneira as dívidas com a população negra sejam cada vez mais reparadas por um país que cresceu e se estabeleceu pela escravização de humanos que até hoje sofrem com resquícios advindos das senzalas.

Uma das grandes lacunas no processo de implementação da lei supracitada consiste na formação de professores capacitados para abordagens étnico-raciais, uma

vez que nos cursos de licenciatura ainda persistem currículos eurocêntricos e pouco voltados para a promoção da igualdade étnico racial, sendo assim surge um questionamento: Será possível um ensino eficaz da história da África e da cultura afro-brasileira? Sendo que os principais sujeitos capazes de promover estes requisitos não se deparam com uma formação docente que os habilitem para essa temática tão essencial para a compreensão da diversidade brasileira?

A resposta é nítida, sem um currículo do ensino superior em consonância com a lei n º10.639/03 não haverá professores hábeis para o ensino étnico-racial. De acordo com a revisão bibliográfica para a feitura deste artigo:

> É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nª 10.639/03 (SANTOS, 2005, p.35).

O presente trabalho pretende realizar uma análise do currículo do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins bem como uma investigação para saber em que par a temática étnica-racial se encontra presente no mesmo, sendo assim será possível aferir quais perfis de professores tem saído da universidade, neste caso constataremos se há formação de professores hábeis ou inábeis perante o processo implementador da lei nº10.639\03.

A relevância desta temática em pesquisa está pautada no evidenciamento da questão racial em nosso país e da luta do movimento negro em prol de um ensino que visibilize a diversidade étnico-racial, bem como um currículo descolonizado e anti-racista, o que implica na valorização da cultura africana e a sua marcante presença na formação do povo brasileiro e não apenas a promoção de uma cultura hegemônica, europeia e embranquecida em nossa identidade nacional.

O presente trabalho encontra-se dividido em dois capítulos, sendo o primeiro intitulado ‘Ensino Superior, Formação Docente e Descolonização do Currículo’, no qual será apresentado uma série de bibliografias voltadas para um currículo hábil e capaz de contemplar a diversidade cultural na educação básica, bem como uma formação docente com abordagens no âmbito da pluralidade étnico- racial. O segundo capítulo intitulado ‘O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – UFT/ Araguaína: Análise dos Componentes Curriculares’ pretende investigar a implementação da lei nº 10.639\03 e as abordagens étnico-raciais presentes no currículo do curso de Geografia

proporcionando dessa maneira a construção de um currículo descolonizado e policultural.

1. ENSINO SUPERIOR, FORMAÇÃO DOCENTE E DESCOLONIZAÇÃO DE CURRÍCULO

As universidades são consideradas como centros de saber erudito, locais no qual o conhecimento é difundido e diversas temáticas de todos os âmbitos são discutidas e questionadas, esse ideário em relação à universidade reverbera desde o século XI com o surgimento das mesmas, todavia as instituições de ensino superior pouco a pouco passaram a legitimar os interesses da burguesia perdendo esse viés holístico do conhecimento, visibilizando apenas as temáticas consonantes ao querer das classes dominantes, algo construído com muita facilidade tendo em vista que o acesso á universidade era concedido apenas a sujeitos com grande poder aquisitivo (RODRIGUES JÚNIOR, 2016).

Partindo desse pressuposto, é de extrema relevância citar que:

> A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca (ROCHA, 1998, p. 56).

O ensino superior brasileiro ainda que com todos os investimentos em ações afirmativas, maneira esta de inserir populações marginalizadas no seio acadêmico elitizado, apresenta várias lacunas a serem preenchidas, principalmente no processo de construção de um currículo que represente não apenas os interesses das classes privilegiadas, mas que consiga abranger a diversidade social, econômica, cultural e étnico- racial do país.

De acordo com o estudioso Maurício Silva, em relação à lei nº 10.639\03 e suas premissas:

> A lei 10.639 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro-descendente (SILVA, 2007, p.39).

No âmbito das relações étnico-raciais é necessário citar a importância do processo de descolonização do currículo, ou seja, a reformulação de um currículo que fuja da lógica eurocêntrica excludente e que consiga contemplar melhor a diversidade existente na formação do nosso território, como por exemplo, as raízes africanas que na grande

maioria das vezes é invisibilizada e vista de maneira pouco significativa para a historiografia do país (GONÇALVES, 2013).

De acordo com Nilma Lino Gomes, grande estudiosa das questões étnico-raciais no país:

> [...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p.98).

A lei nº10. 639\03 pretende, sobretudo superar as invisibilidades existentes no sistema de ensino do país, essa visão eurocêntrica, monocultural e discriminatória tão estruturada em nossa sociedade, o mito da democracia racial ainda recorrente, bem como a resistência aos discursos multiculturalistas e antirracistas.

Uma das principais dificuldades no processo de implementação da lei tem sido a dissociabilidade da mesma em relação à formação docente, ou seja, a ausência de um currículo do ensino superior que viabilize a formação de professoras e professores capacitados para o ensino da história da África e Cultura Afro-brasileira e principalmente para uma discussão pautada na diversidade e multiculturalismo, trazendo a sala de aula uma maior discussão sobre identidade racial e valorização das raízes culturais.

A estudiosa Nilma Lino Gomes no livro 'Superando o Racismo na Escola' traz alguns questionamentos em relação aos educadores e o trato das questões étnico-raciais:

> Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (GOMES, 2005, p.146)

A partir dessas indagações é possível refletir que estamos a passos largos de uma formação docente eficaz no âmbito das relações raciais, a ausência de docentes capazes de evidenciar em sala de aula as vivências, origens e identidade dos estudantes é resultado de uma grande falha alocada nos currículo dos cursos de licenciatura que ainda se encontram dissonantes em relação às proposições do plano de implementação da lei n 10.639\03, o que configura numa imensa barreira de superação das desigualdades raciais em função da contínua difusão de ideias eurocêntricos e

monoculturais pouco consonantes com a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula.

No que tange a formação de professoras e professoras de Geografia e o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia do Brasil temos uma grande displicência de conteúdos voltados para as africanidades no ponto de vista da ciência Geográfica, temáticas tais como 'Geografia da África' e 'Relações Étnico-raciais no ensino de Geografia' não se encontram inseridas nas estruturas curriculares do curso, sendo este um dos motivos pelo qual esse trabalho está sendo desenvolvido (ANJOS, 1999).

O ciclo resultante da negligência dos estudos do povo negro e da cultura africana no ensino de Geografia e demais ciências persistirá enquanto não houver o anseio pela solução a partir da raiz do problema que consiste principalmente na ausência de um currículo descolonizado do ensino superior, multicultural e antirracista o que acarreta em docentes cada vez mais despreparados para lidar com a diversidade tão presente no cotidiano escolar, contribuindo dessa maneira com a perpetuação de deficiências no trato das questões raciais no Brasil.

II. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UFT/ ARAGUAÍNA: ANÁLISE DOS COMPONENTES CURRICULARES

Os estudos sobre o currículo são de extrema importância para a compreensão das formas de organização do conhecimento perante o que está escrito nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, compreender que o currículo é muito mais que letras inseridas em um mero papel é estar ciente que esse documento apresenta amplas questões de cunho social, político e cultura.

De acordo com Antônio Flávio Moreira na obra 'Currículo, Cultura e Sociedade':

> O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas[...] (MOREIRA, 1995, p.7)

No âmbito das relações étnico-raciais é necessário discutir a ausência e a resistência das temáticas relacionadas à história da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos tanto da educação básica quanto do ensino superior. Neste caso estaremos analisando o currículo do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal

do Tocantins – Campus Araguaína, principalmente no quesito da implementação da lei nº10. 639\03 e de um currículo cada vez mais descolonizado, que abranja não apenas uma cultura eurocêntrica, mas também tantas outras que caracterizam a diversidade do nosso país.

Depois de muitas lutas e reivindicações do movimento negro, a lei nº 10.639\03 surge como um dos principais instrumentos de inserção da questão étnico-racial na educação, uma das melhores maneiras de lutar contra o racismo institucional e um currículo monocultural, racista e omissor da identidade negra que atuou diretamente na Lei 9.394/ 96 de Diretrizes e Bases da educação nacional estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, esta lei aparece como um basta a discussão étnico racial resumida apenas ao dia 20 de novembro, o dia da Consciência Negra e as invisibilidades do ser Negro\Negra num pais que cresceu a partir da escravização destes.

Na Geografia é possível estabelecer importantes relações entre as proposições da lei e o ensino de Geografia, haja vista que os aspectos sociais direcionados ao termo 'Raça' são inúmeros, sendo a ' raça' uma construção social e não biológica que reflete em segregações socioespaciais severas, como resultado de uma pós-abolição desumana que serviu apenas para cumprir os desejos da classe dominante, dessa forma, a temática étnico-racial torna-se uma imensa área de pesquisa e estudo por parte da ciência geográfica, que por meio da Cartografia, Geografia política, cultural e econômica é possível aferir diversas nuances das africanidades na formação do povo brasileiro (SANTOS, 2007).

De acordo com Souza e Croso (2007), sobre a difusão da diversidade cultural a partir da lei nº10.639\03:

> Com a lei a escola aparece como *lócus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (SOUZA E CROSO, 2007, p.21).

Dessa maneira, é notório que para uma implementação eficaz da lei referida é essencial que as instituições de ensino estejam dispostas a formarem docentes capacitados/as e bastante preparados/as para o trato das questões étnico-raciais nas escolas, tendo em vista que o meio escolar apresenta fortemente essa ampla diversidade social, cultural e étnica que na grande maioria das vezes é pouco evidenciada no

objetivo de formar as identidades singulares. O ponto de partida deve ser sobretudo a formulação de um currículo multicultural e não eurocêntrico.

De acordo com a revisão bibliográfica para a feitura deste trabalho:

> Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (GOMES, 2005, p.149)

O currículo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins Campus Araguaína foi elaborado no ano de 2009 e desde então não foi reformulado, ou seja, há oito anos são mantidas em vigência as mesmas práticas pedagógicas do ponto de vista curricular, o que é bastante preocupante levando em consideração a dinamicidade existente na própria ciência geográfica e no modo de pensar as metodologias de ensino.

O projeto pedagógico do curso de Geografia da UFT/ Campus Araguaína apresenta a seguinte estrutura:

CONTEXTO INSTITUCIONAL: Apresenta o histórico da Universidade Federal do Tocantins inicialmente de forma ampla, depois tecendo considerações históricas a partir do contexto regional e local com suas especificidades, evidenciando inclusive as questões multiculturais existentes no território tocantinense devido às riquezas advindas da cultura indígena, rural e afrodescendente, todavia é possível constatar que ainda há muito a ser feito para uma efetivação dessa multiculturalidade explicitada nesse tópico. O perfil institucional também é apresentado bem como os princípios norteadores, missão institucional e a estrutura organizacional da universidade contendo as mais diversas instâncias presentes no meio universitário.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO: Essa parte contém todas as informações referentes ao curso de Licenciatura em Geografia da UFT – Campus Araguaína, desde a habilitação do curso, relação nominal dos membros do colegiado, membros participantes na elaboração do PPC até a trajetória histórica da criação do curso.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA – PEDAGÓGICA: Nesse tópico é apresentado a administração acadêmica, quadro de professores/as atuantes no curso, competências da coordenação acadêmica e o projeto acadêmico do curso de Geografia que consta informações de suma importância para o caminhar do curso nos anos seguintes da criação deste documento, é nesse tópico que teremos os objetivos do curso, perfil

profissiográfico, campo de atuação profissional e organização curricular, sendo neste último subtópico o maior enfoque nas análises da implementação da lei nº 10.639\03 no curso de Geografia da UFT – Campus Araguaína, principalmente quanto ao Ementário dos Componentes Curriculares.

CORPO DOCENTE, CORPO DISCENTE E CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO: A formação acadêmica dos docentes efetivos e dos técnicos administrativos, condições de trabalho, componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), representação discente, laboratórios e instalações do curso, dentre outros subtemas estão presentes nesta parte do PPC do curso.

APÊNDICES/ANEXOS: O ultimo tópico do PPC de Geografia apresenta documentos de suma importância, consiste no Regimento Acadêmico do curso, as atas de aprovação do PPC pelo conselho diretor do Campus, regulamentações quanto a estágio, TCC e atividades complementares, curriculum vitae do corpo docente e manual da biblioteca.

Quanto aos Ementários dos componentes curriculares de Geografia é possível aferir que o curso apresenta 38 disciplinas obrigatórias e 11 disciplinas optativas no qual o discente deve cursar o mínimo de três disciplinas optativas para a conclusão e obtenção do grau de licenciado em Geografia, além de 210 horas de atividades complementares o que equivale a 14 créditos dentre os 177 créditos necessários.

De acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004 que institui diretrizes para a educação das relações étnico-raciais em outras instâncias para além da educação básica, nesta resolução é homologada que as instituições de ensino superior na modalidade formação inicial e continuada de professores devem estar em consonância com a lei nº 10.639\03:

> Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
>
> § 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.
>
> § 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004).

A partir dessa Resolução foram feitas as análises de 49 ementários das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia, não apenas das disciplinas obrigatórias, mas também das disciplinas optativas, chegando a lamentável conclusão de que ainda há muito a ser discutido para uma formação de professoras e professores na educação das relações étnico-raciais.

Dos 49 ementários curriculares analisados foram constatadas apenas duas disciplinas com possíveis discussões sobre questões étnicas, todavia a questão racial não se encontra inserida no currículo, apenas a perspectiva da etnia é encontrada na ementa das disciplinas Sociologia da Educação ofertada no 2º semestre do curso de Geografia e Geografia da População ofertada no 3º semestre, essa concepção étnica com ausência da questão racial é deveras preocupante tendo em vista que a invisibilização das relações raciais não é o esperado pela lei nº10.639/03 e abre lacunas para uma contínua formação de professores e professoras inábeis no trato da diversidade étnico-racial, do ensino da cultura afro-brasileira e/ou a reprodução de uma perspectiva racial voltada para o viés biológico, alegando que apenas existe uma raça, a raça humana, por mais que seja um discurso dotado de aspectos poéticos este não condiz com a situação marginalizada e excludente da população negra no Brasil.

Disciplinas tais como Geografia Cultural deveriam utilizar-se de abordagens voltadas para um multiculturalismo, abrangendo a cultura afro-brasileira, indígena, quilombola, dentre outras culturas subjugadas perante o ideal eurocêntrico, contribuindo para uma educação mais plural e condizente com a realidade do nosso país.

As disciplinas voltadas para um viés pedagógico, como Didática (terceiro semestre) e Metodologia do Ensino de Geografia na Educação Básica (quarto semestre) também deveriam priorizar em suas ementas a possibilidade da construção de métodos pedagógicos pautados na formação da identidade étnico-racial na escola, haja vista que o meio escolar é dotado de diversidade e isso poderia fortificar e gerar reconhecimento das raízes negras que em sua grande maioria são reprimidas e embranquecidas.

É notório destacar que as disciplinas propostas para o estudo étnico não apresentam teóricos específicos da área em suas bibliografias, possibilitando um estudo superficial da causa e deixando a desejar no aprofundamento de questões pertinentes para os estudos étnicos. Tendo em conta a ausência de estudiosos específicos da temática étnica, no qual se encontra presente no currículo como conhecimento a ser discutido na Geografia, é extremamente lamentável a ausência completa de estudiosos das relações raciais, representado de forma nítida a realidade para além do currículo que

desde sempre se abstém e mantém-se indiferente quanto aos estudos raciais em todos os níveis do conhecimento, desde a educação básica ao nível superior.

A análise dos ementários curriculares testificou as grandes lacunas existentes nos cursos de formação de professores que se encontram em grande dissonância com a lei nº 10.639/03 reivindicada como um instrumento de promoção e estímulo para o reconhecimento da história africana e cultura afro-brasileira tão presente na historiografia deste país que sobretudo a nega, evidenciando um monoculturalismo dissonante da heterogeneidade cultural brasileira e da amplamente difundida miscigenação do povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei nº 10.639/03 fruto de grandes lutas e reivindicações do movimento negro no Brasil e representa um dos maiores métodos de inserção e discussão da temática étnico-racial em instituições de ensino. A lei criada em 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil visa, sobretudo o ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira na educação básica e deparou-se com dificuldades quanto a sua implementação em função da formação de docentes pouco habilitados para o trato das questões afro-brasileiras nas escolas, dessa maneira a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 institui diretrizes curriculares para que os cursos de ensino superior voltados para a formação de professores e professoras incluam conteúdos e atividades curriculares direcionados para a educação das relações étnico-raciais nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

O currículo como um documento de suma importância para as unidades de ensino serve como instrumento norteador do conhecimento além de direcionar quais conteúdos deve ser transmitido este também reforça e reflete as disparidades existentes na sociedade. O estudioso Goodson (1998, p.10) reafirma que *"[...] o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade"* reiterando o que está sendo colocado em questão.

A necessidade de um currículo descolonizado, não eurocêntrico, capaz de abranger múltiplas culturas existentes no país, dentre estas a cultura afro-brasileira por vezes subjugada, é apostar na construção de identidades étnico-raciais que visibilizam culturas minoritárias principalmente quando este processo ocorre no meio escolar, onde a diversidade é tão presente.

A implementação da lei nº10. 639/03 em sua total eficácia deve ser somado primeiramente a um currículo dos cursos de licenciatura que abranja as temáticas étnico-raciais em seus componentes curriculares, ou seja, que esteja em consonância com a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 que institui diretrizes para o currículo dos cursos de formação de professores e professoras.

Os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins/ Campus Araguaína apresenta pouca conformidade com a lei e resolução supracitada, poucas disciplinas apresentam a temática étnico-racial, salvo as disciplinas de Sociologia da Educação e Geografia da População, todavia estas apresentam em seus ementários curriculares apenas o conceito de 'etnia' isolado da questão racial, demostrando dessa maneira uma ausência de discussões sobre a educação das relações raciais na formação de licenciados (as) em Geografia, ausência esta que vêm sendo mantida desde a reformulação do PPC no ano de 2009.

Dessa forma surge a relevância de rediscutir os componentes curriculares do curso de Geografia, inserir de forma eficiente e competente as temáticas raciais nas disciplinas do curso, como forma de garantir uma formação de professores cada vez mais hábeis para o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, possibilitando uma luta contínua contra o racismo estrutural e o embranquecimento cultural do país.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os negros brasileiros**. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**. Publicada em 09 de janeiro de 2003

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les éditions de minuit, 1988. 277p.

GOODSON, Ivor F. **"Currículo: teoria e história".** Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed. 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação**.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na**

escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos Currículos. In: **Currículos sem Fronteiras,** v.12, n.1 , p. 98-109,jan/ abr. 2012. Disponível em: <https://www.currículosemfronteiras.org>.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores.** Revista Educação e Políticas em Debate. Uberlândia, v. 2, n. 1. 2013. p.27 – 33.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomás Tadeu (orgs) **Currículo Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estrategias e politicas de combate a discriminacao racial**. São Paulo, EDUSP, 1996.

RODRIGUES JÚNIOR, Emílio. **Educação para as relações étnico-raciais e culturais na educação superior** / Emílio Rodrigues Júnior – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016. 118 f.

ROCHA, José Geraldo da. **Teologia e Negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639**. In: "Diversidade, Espaço e Relações Étnico Raciais: O Negro na Geografia do Brasil". Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. MEC/BID/UNESCO - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília. 2005.

SILVA, Maurício Pedro. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639**. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 9, jan/jun 2007. pp. 39-52. MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomás Tadeu (orgs) **Currículo Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03**. São Paulo, Peirópolis. 2007.

A INTERCULTURALIDADE E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Ana Cláudia Martins de Oliveira - UFT
acmartins2008@gmail.com
Jocyléia Santana dos Santos - UFT

jocyleiasantana@gmail.com
Idemar Vizolli
idemar@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho aborda o tema Interculturalidade e os desafios da formação docente na escola, sob o olhar de autores nacionais e internacionais, que tratam do referido tema. A questão a ser elucidada é: Os professores estão preparados para lidar com os desafios da formação docente em interculturalidade no espaço escolar? O intuito é compreender os meandros da interculturalidade e formação docente no espaço escolar. A pesquisa, de cunho bibliográfico, traz algumas discussões em torno desse signo. É evidenciada a importância da interculturalidade no *locus* escolar, que muitas vezes é usada como ambiente de homogeneização de culturas, ignorando as diferenças. E também os desafios da formação docente nesse espaço, sendo esse tema de imensa relevância na contemporaneidade. Como fontes de pesquisa, foram utilizados os seguintes autores: Boaventura Sousa Santos (2010); Freire (1980; 1980b; 1980c; 2001), Fleuri (2003), Candau (2008; 2012), dentre outros. Constata-se que o espaço escolar é o ambiente mais apropriado para se debater sobre as diferenças e vivências ali encontradas, além desse ser propício para o desenvolvimento de política pública da formação docente, pois, é nesse *locus* que se apresentam as diferenças de etnia, de gênero, religiosa, dentre outras.

Palavras-Chave: Interculturalidade; Formação Docente; Escola.

Introdução

Ao discutir a formação docente no *locus* escolar esse trabalho visa refletir sobre a preparação do professor para lidar com as interculturas presentes nesse espaço.

Ao vivenciar as dificuldades dos professores do Ensino Fundamental em relacionar a prática educativa às atividades multiculturais, mesmo com o amparo legal da Constituição Federal em assegurar no Brasil (1988) "uma sociedade fraterna e pluralista". Onde o Art. 3º define "o objetivo fundamental da República é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) aponta como um dos princípios no Art. 3º, "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideia e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e tolerância" (BRASIL, 1996). E mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/03 e aproximadamente cinco anos da Lei 11.645/08 que regulamentam o ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena na qual a educação tem como um dos objetivos a desconstrução de preconceitos, estigmas e discriminação baseados no pertencimento étnico-racial, ainda encontram-se dificuldades no que se refere ao trabalho desenvolvido na escola pelos professores.

Mesmo com as mudanças sociais, ainda há uma resistência para que a instituição escolar reconheça que grande parte da população não se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura. Como as políticas educacionais não demonstram eficácia no que se refere à implementação uma educação escolar voltada para a diversidade cultural e social, os menos favorecidos não conseguem se adaptam a ela (ALMEIDA E MOREIRA, 2005).

A pluralidade de culturas existentes na sociedade contemporânea destaca a necessidade, cada vez mais urgente, da promoção de uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural. A escola, no entanto, tem ignorado conhecimentos e experiências de estratos sociais, cujos padrões culturais não correspondem aos ditados pelos cânones da cultura ocidental hegemônica (ALMEIDA E MOREIRA, 2005).

Pensar na escola implica colocar em pauta o debate sobre interculturalidade. Há que se ressaltar que a escola é um espaço carregado de inúmeras formas e simbolismos culturais, envoltos pela diversidade de pessoas que ali transitam e convivem, outrossim, torna-se necessário amplificar o debate sobre essa "população diversa" que se encontra rotineira e quotidianamente nesse território.

Esse trabalho objetiva compreender os meandros da interculturalidade na escola e a formação docente, a questão que nos instigou a promover essa pesquisa bibliográfica foi: Os professores estão preparados para lidar com os desafios da formação docente em interculturalidade no espaço escolar?

O trabalho está dividido em três partes, que tratam da interculturalidade e a igualdade na diferença; Educação intercultural e a formação docente na escola, por fim, são apresentadas as considerações finais.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, em uma abordagem qualitativa, buscou-se empreender leituras de autores que discutem a interculturalidade, dentre eles: Boaventura Sousa Santos (2010); Freire (Freire (1980; 1980b; 1980c; 2001), Fleuri (2003), Candau (2008; 2012), dentre outros.

1. Interculturalidade e a igualdade na diferença...

O próprio signo linguístico Interculturalidade tem uma diversidade de significados e usos. A Interculturalidade passou a ter relevância social e educacional, no Brasil, a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elegendo a pluralidade cultural como um dos temas transversais (BRASIL, 1997).

Essa grande relevância ganhou maior destaque com o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas deficientes na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2003).

Sousa Santos (2010) traz a necessidade, no que se refere aos novos paradigmas científicos e eletrônicos, de novas práticas democráticas, com a intenção de se criar uma sociedade cosmopolita, subalterna e insurgente a partir de uma democracia contra-hegemônica que articule políticas de identidade e igualdade.

Retomando a questão do signo linguístico interculturalidade, Fleuri (2003) propõe uma educação para a alteridade, com ênfase nos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, que assume várias definições pelo globo terrestre e que nada mais é que uma proposta de educação intercultural. É, por esse motivo, que são encontrados termos como educação multicultural, transcultural e intercultural.

Usa-se assim, em alguns países, o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (FLEURI, 2003).

Sobre o signo intercultural Fleuri (2003) afirma que este tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incompatíveis entre si. Há quem faz uso desse signo, restringindo-o ao folclore e há quem amplifica esse significado de modo que este possa abraçar o "diferente", que caracteriza o singular e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem o restrinja ainda mais, utilizando-o como "mestiçagem".

Outro signo linguístico discutido por Fleuri (2003) é o "transcultural", também utilizado com sentidos diferentes. Muitos fazem uso desse signo como um elemento transversal, presente em diversas culturas, ou então como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes.

O autor afirma ainda, que essa polissemia de termos dificulta a interpretação das diferentes propostas, contudo torna a discussão rica, criativa e com possibilidades de aprofundamento desta. É essa riqueza de significados que torna o debate sobre a interculturalidade complexo, não podendo ser reduzido a um único código.

Sendo assim, buscar-se-á em Silva (2003) o conceito de interculturalidade. O autor afirma que

> A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilingue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos (Silva, 2003, p. 41-42).

Quando Silva (2003) trata do contexto sociocultural dos alunos há que se destacar que a interculturalidade tem como característica um processo relacional entre pessoas de diferentes contextos e do seu viver diário, nesse aspecto, introduzir-se-á o conceito de cultura de Paulo Freire (1980c, p. 38), o qual afirma que cultura "é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de [homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros [seres humanos]".

Para que a interculturalidade se materialize na escola é necessário diálogo e tolerância. De acordo com Freire (1980b) ser dialógico, nas relações interculturais, é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro, isso também demonstra tolerância. É nesse *locus* que as relações e os diálogos acontecem e, nas relações interculturais, reconhecer as diferenças implica em respeitar o outro e sua identidade cultural.

Além disso, é necessário que essa materialização parta do professor, reforçando a questão da formação docente, pois a formação multicultural de professores não pode reduzir-se a intenções ou metas curriculares, esta deve ser potencializada na medida em que mobilize a construção identitária docente na direção da sensibilidade às diferenças e da valorização da cidadania multicultural (MC LAREM, 1997; CANEN, 1998).

Para Pierucci (1999) o ser diferente é um fato recente na sociedade cultural como um todo. Essa busca por uma identidade cultural tem ressaltado as diferenças e criado uma tensão no espaço escolar. Ao realizar uma pesquisa sobre interculturalidade Candau (2010) constatou que ser diferente na escola é ser indisciplinado, é ter notas ruins, é pertencer à uma classe social inferior, é apresentar vulnerabilidade social. A escola não reconhece as diferenças culturais, a linguagem, a origem, ela ignora as diferenças culturais, colocando os alunos no mesmo nível. É o que Sousa Santos (2010) denomina de regulação social.

No que se refere às diferenças Sousa Santos (2010, p. 283) afirma que há um universo antidiferencialista "que opera pela negação das diferenças e o universalismo

diferencialista que opera pela absolutização das diferenças[220]". O autor afirma, ainda, que a "negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples", inclusive impede as comparações culturais. Quanto à absolutização das diferenças, o autor afirma que esta "opera segundo a norma do relativismo que tornam incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais".

Sousa Santos (2010, p. 295) afirma que há na escola uma "política de homogeneidade cultural", e que esta é usada como *locus* de política de homogeneização, por meio da massificação da educação, decorrendo em uma "integração subordinada". Ainda para o autor uma política de igualdade que nega as diferenças é prioritariamente discriminatória.

Tanto o olhar de Paulo Freire quanto o de Sousa Santos nos remete à "boniteza" que é a Interculturalidade, que engloba o diferente sendo igual, o respeito e a ética à essa igualdade diferente, uma vez que "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SOUSA SANTOS, 2010, p. 313).

Fica evidente que, seja no ambiente escolar, ou em qualquer outro a diferença entre culturas não é sinônimo de inferioridade, é apenas sinônimo de intercultura, de diferença e é essa diversa diferença que faz da escola um rico celeiro de culturas e tem na formação docente a sua maior arma para que as diferenças sejam respeitadas.

2. Educação intercultural e a formação docente na escola

A identidade brasileira perpassa por uma junção de culturas. Tem-se, conforme Souza e Colares (p. 1596, 2015) a "miscigenação de três culturas diferentes: os índios (povos da terra), os escravos (arrancados de sua origem) e os europeus "descobridores"". Além disso, outros povos vieram ao Brasil ao longo de décadas, buscando novas oportunidades de trabalho, fugindo de guerras ou visando uma qualidade de vida melhor (SOUZA E COLARES, 2015).

Essa "junção" de culturas vai ter lugar comum na escola, formando assim, um "caldeirão", muitas vezes em ponto de ebulição, levando a conflitos no espaço escolar. Esses conflitos desestabilizam a lógica "monocultural" presente na escola, uma vez que a escola não acompanhou as transformações societais das últimas décadas, resultantes

[220] Para Sousa Santos (2010), o universalismo antiferencialista implica a absolutização de uma dada diferença ou identidade, por exemplo, a identidade enquanto indivíduos autônomos e iguais. A diferença que estabelece o menor denominador comum transforma-se no critério supostamente universal da negação das diferenças.

da globalização e do desenvolvimento das tecnologias de comunicação que ao aproximarem pessoas de diversas partes do mundo, proporcionou e produziu formas diferentes de viver, ser e de compreender o mundo (FLEURI, 2003).

É com essas interculturas que o professor trabalha em seu dia a dia, com vistas à formação intelectual, afetiva e social do aluno, estas têm origens nos mais diversos segmentos da sociedade. Pertencem a diferentes classes sociais, além de grupos étnicos, geracionais, orientação sexual e religiosa, essa diversidade se encontra na escola, disseminando tensões e conflitos, cabendo ao professor apresentar postura ética e social, apoiando ou não as manifestações dos alunos (SOUZA e COLARES, 2015).

Destaca-se que o posicionamento do professor também é fruto de uma cultura própria, cultivada nos grupos sociais aos quais pertencem, sejam eles religiosos, associações e/ou sindicatos e isso faz parte da formação e da autoformação do professor (SOUZA e COLARES, 2015).

Nesse contexto, Souza e Colares (p. 1597, 2015) afirmam que "a diversidade presente no cotidiano escolar além de serem silenciadas são alvo de preconceitos, discriminações e estereótipos que colaboram para a exclusão do aluno por não se adequar ao padrão cultural da classe dominante".

A mudança que se quer na escola precisa, impreterivelmente, passar pela formação docente, é "impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores", para isso é necessário que a escola desenvolva uma formação que inclua o "desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as ao longo de suas vidas" (NÓVOA, 1998, p. 18).

Ainda, conforme o referido autor é necessário que a formação proposta pela escola valorize tanto a experiência do professor quanto do aluno. Nóvoa (1998) afirma ainda que é preciso que este programa de formação possibilite ao professor transformar suas experiências e saberes em conhecimento, além de refletir sobre sua prática docente e rever erros e acertos para reconstruir o fazer pedagógico. Além disso, esse programa de formação deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar procedimentos, criar alternativas e metodologias que contribuam para uma melhor qualidade da aprendizagem.

Tanto a Lei 10.639/2003 quanto a 11.645/08 foram inseridas no espaço escolar, por ser este considerado como um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes origens que formam a variedade de culturas de norte a sul do país. Outro fator a ser destacado é que se a Lei não fosse inserida nos espaços

escolares essas discussões não existiriam. As discussões acerca da diferença precisam vir à tona no ambiente escolar (GOULARTE & MELO, 2013).

Candau (2008) afirma que uma educação que se quer intercultural precisa ser de reconhecimento do outro, reafirmando o que Freire (2001) já discute sobre o reconhecimento da cultura do outro enquanto diferente e não inferior. Na visão da pesquisadora é necessário para esse reconhecimento um "diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais" (CANDAU, 2008, p. 52).

Ela continua afirmando que

> Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008, p.52)

Portanto, uma educação que se quer intercultural precisa estar representada por meio de estratégias, de propostas didáticas ou de metodologias voltadas a promover o diálogo entre culturas e suas diversas formas, para que isso aconteça, a formação docente é primordial no espaço escolar. Acredita-se e defende-se que quanto mais cedo a escola aprofundar o debate, iniciado em 2003 com a Lei 10.639/2003 sobre a interculturalidade, melhor será o combate à discriminação e o incentivo e respeito às diferentes culturas presentes nesse território, desenvolvendo uma sociedade com melhores noções de responsabilidade e mais solidária às diferenças.

Não cabe mais no *locus* escolar, apenas momentos estanques, presos a datas comemorativas para se falar de interculturalidade e suas diversas diferenças. É justamente fatores como esses que motivaram a instituição da Lei 11.645/08, além da necessidade de legitimar as diferentes culturas existentes, não só no espaço escolar, como na sociedade de um modo geral.

Nesse sentido, Goularte & Melo (2013, p.36) defendem que é necessário abordar a temática da interculturalidade "em todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio". Já para Souza e Colares (2015) para melhor compreender o caráter multicultural da formação do professor e a sua prática educativa é preciso que se apresente a evolução e as implicações pelas quais o currículo passa e sua influência na formação docente.

Na concepção desses autores, o currículo até pode parecer simples e muitas vezes pouco discutido no quotidiano escolar, contudo, ele tem importância fundamental para a discussão sobre a realidade onde a escola está inserida, o perfil, características

dos alunos que compõe a escola, a visão de como preparar o aluno para a cidadania e o trabalho. Essas são questões a serem respondidas na construção do currículo e que incidem diretamente nas discussões sobre a interculturalidade.

Segundo Saviani (1994) o currículo se apresenta de três formas: o currículo formal, oculto e real. Na concepção do referido autor,

> O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente como, por exemplo, o PCN, as diretrizes. Temos o currículo real aquele realizado pelos professores no cotidiano da escola, por trás do currículo explícito (real) está o currículo oculto que cria valores e significados nos sujeitos a ele submetidos, construindo, portanto, uma identidade pessoal e cultural (SAVIANI, 1994).

É o currículo oculto o grande influenciador das ações no espaço escolar, é ele que vai incidir, diretamente, no desenvolvimento de atitudes, comportamentos, valores. Para que ele seja válido, ele precisa ser constantemente revisto com os pais e professores. É o currículo oculto que delineia os valores que a escola está difundindo em seu quotidiano.

Uma das propostas para ir ao encontro dessa diversidade no espaço escolar é a formação docente em serviço, direito garantido na legislação educacional "é fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente" (PIMENTA, 2008, p.57).

Segundo Candau (2012), a escola é um espaço privilegiado de formação, pois é na realidade educacional que se encontra os desafios dos professores. A formação em serviço objetiva melhorar a prática pedagógica, superar os desafios do cotidiano escolar e inovar o saber docente com novas perspectivas teóricas e metodológicas.

O que se observa nas escolas são formações teórico-práticas considerando a necessidade de cada nível de ensino. Para Pimenta (2008) os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes no que se refere à prática docente ou à mudança desta, e como consequência mudar a realidade do fracasso escolar, uma vez que esses programas não partem das necessidades dos próprios professores.

O processo de formação em serviço requer interação entre o professor e a proposta de formação, pois o professor atuante na Educação Básica procura nos cursos de formação tirar dúvidas, compartilhar experiências e obter novas estratégias para melhorar a prática educativa.

3. Considerações Finais

Pose-se constatar que a interculturalidade é caracterizada como um processo relacional entre pessoas de diferentes contextos no seu viver cotidiano, apoiada pelas histórias dessas pessoas e dos grupos os quais pertencem. Além disso, esse processo relacional está pautado na troca de saberes e de bens, sejam elas culturais ou materiais, organizando-se a partir das relações construídas em sociedade.

Conclui-se, também, após esse percurso bibliográfico sobre a interculturalidade e a formação docente na escola, que as sinuosidades existentes nas interculturas dentro do *locus* escolar, ainda precisam ser aprofundadas no sentido de que a ponte das culturas precisa ser fortalecida. Destaca-se, para isso, a necessidade da construção de novos paradigmas científicos e eletrônicos que abracem a globalização contra-hegemônica da sociedade, uma vez que a globalização hegemônica rompeu fronteiras e adentrou outros espaços, permitindo que se viva a cultura do outro, com riscos à perda de identidades e culturas.

Identidade cultural requer ser diferente, assumir-se diferente, o que significa que há o direito a ser diferente em meio à igualdade na diferença, e nesse ponto a interculturalidade nos leva a essa "igualdade diferente", à aceitação e ao respeito à diferença, o que obriga que seja construído na escola, além de um ambiente de diálogo, um ambiente de escuta e de coerência entre discursos e atos, escutando é possível criar condições de relação entre as inúmeras culturas existentes no ambiente escolar.

Apesar das políticas de monocultura e de homogeneização cultural, em que a escola é usada para disseminá-las, é esse o espaço ideal para a reflexão e para o ensinar e o aprender a respeito das diferenças e diversidades de culturas existentes no território nacional. É nesse *locus* que o sujeito se depara com a diversidade de cores, gênero, linguagem dentre outras.

Destaca-se também, ao longo desse percurso, a urgente necessidade da escola compreender o significado de igualdade e diferença, ultrapassando o conceito de que diferença é problema, é indisciplina, é baixo rendimento, uma vez que é esse ambiente que produz o encontro de diferentes culturas e identidades.

Além disso, o estudo demonstrou os desafios da formação docente no espaço escolar, uma vez que o professor advém de uma identidade cultural própria, e encontra no seu *locus* de trabalho tensões e conflitos inerentes às inúmeras interculturas que se fundem nesse espaço.

Outro fator marcadamente importante é o fato dos programas de formação continuada serem ineficientes, uma vez que não levam em consideração as necessidades e os interesses dos professores, pois muitas vezes esses programas são criados em gabinetes a partir da necessidade de outras pessoas que não os professores.

Há que se considerar que a formação em serviço é necessária e urgente, além de partir de uma proposta construída pelos professores a partir das suas realidade e necessidade.

Diante do exposto, conclui-se que a escola é o lugar ideal para o debate e aprofundamento das discussões sobre interculturalidade e formação docente. O espaço escolar, com suas peculiaridades e particularidades é o *locus* de formação de opinião, de construção de um novo paradigma intercultural.

Além disso, há uma necessidade urgente de se romper com os modelos da estereotipagem e tergiversação, já que o fundamental não é apenas compreender a cultura do outro e sim inserir-se nela, transformando-se com o outro, vivendo a singeleza e a boniteza de uma relação pautada no diálogo, no respeito e ética à história que cada indivíduo traz consigo. A interculturalidade nos aponta o direito de sermos iguais, quando a diferença está imbuída do sentimento de inferioridade e de sermos diferentes, quando o ser igual nos descaracteriza, nos faz perder a riqueza que é ter uma identidade cultural própria e muitas vezes única.

E o caminho para esse rompimento está na formação docente, no desenvolvimento de um espaço de discussões sobre políticas de formação continuada de professores orientados para a interculturalidade. Essa é uma tarefa que necessita de ser contínua e evolutiva, para que sejamos capazes de valorizar e dimensionar o outro e sua pluralidade cultural, quebrando estigmas, conceitos e pré-conceitos históricos e socialmente disseminados pelo padrão hegemônico societal. É preciso que se crie uma política de formação de professores que tenha como foco a realidade intercultural, baseada na realidade do espaço escolar, com vistas à melhoria dos processos educacionais e do estabelecimento de práticas educativas que considere a singularidades de cada aluno. Sem isso, é impossível ao professor trabalhar o respeito e a tolerância ao diverso.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. C.; MOREIRA, M. C. Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural. In: 28. Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu (MG). Anais da 28. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG): ANPEd, p. 1-15. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____.Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. 2012.

CANEN, Alberto G.; CANEN, Ana. Organizações multiculturais. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas nº 23, p. 16-35. Maio/Jun/Jul/Ago 2003

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001a.

_____ Extensão ou comunicação? 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____ Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4r. São Paulo: Moraes, 1980c.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Entretextos, Londrina, v.13, nº 02, p.33-54, jul./dez. 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org). Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-40.
PIMENTA, Selma Garrido; Campos, Edson Nascimento [et, al]. Trabalho docente: autonomia didática e construção pedagógica. In:____. Saberes pedagógicos e atividade docente. 6.ed. são Paulo: Cortez, 2008.
SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.
SAVIANI, Nereide. Saber escola, currículo e didática: problemas de unidade, conteúdo e método no ensino. São Paulo: Autores Associados, 1994.
SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-52, 2003.
SOUZA, Rosana Ramos de. COLARES, Anselmo Alencar. Para onde caminha a interculturalidade na formação docente? Anais XII Congresso Nacional de Educação, III Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar. Curitiba, PR, Brasil, 26 a 29 de outubro de 2015. p. 1596-1608.

ABSURDO E SUICÍDIO NA FILOSOFIA DE CAMUS: UMA DISCUSSÃO MORAL EM SALA DE AULA

SÉRGIO, Rômero Barbosa.[221]
PIMENTA, Alessandro Rodrigues.[222]

Resumo: Albert Camus foi um filósofo francês de origem argelina. Considerado um dos principais escritores literato/filosófico de seu tempo, Camus elaborou toda sua teoria com base na experiência humana, na ação individual. Em nosso artigo, iremos abordar a concepção de absurdo e suicídio físico compreendido pelo pensador. Ela será fundamental para demonstrarmos a possibilidade de uma discussão moral em sala de aula. Sabemos que o suicídio é uma ação presente em todas as sociedades. Assim, nosso questionamento principal será: como podemos debater em sala de aula - o suicídio - junto aos alunos do Ensino Médio? Adiantamos que o cenário educacional atual permite

[221] Formado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Pós-graduado em Ética e Ensino de Filosofia na Educação Básica. Mestrando Profissional em Filosofia. Contato: romerobsergio@gmail.com
[222] Doutor, Mestre e Bacharel em Filosofia. Professor na UFT e no Mestrado em Filosofia da UFPI. Avaliador de Cursos pelo INEP/MEC. Contato: pimenta@mail.uft.edu.br

a semeiação de uma educação voltada principalmente para o mundo do trabalho, atendendo a demanda unicamente de uma sociedade burguesa e deixando de lado os aspectos humanos de uma vida cada vez mais dinâmica. Deste modo, os conceitos camusianos servirão como base para debatermos em sala de aula sobre o suicídio, ao mesmo tempo em que desvendaremos a chamada ética da quantidade exemplificada pelo pensador através do personagem Don Juan. Segundo Camus, é também através de uma ética da quantidade que o indivíduo perceberá a possibilidade de não recorrer ao suicídio físico a partir do momento em que se depara com a absurdidade da vida.

Palavras-chave: Absurdo. Ética da quantidade. Educação.

1 - INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento filosófico é parte de um descontentamento atribuído no próprio desenvolvimento da existência do pesquisador. É em vida que o filósofo vê, observa, concorda e discorda com a maneira que os acontecimentos "desenrolam" no mundo. Nisso, entendemos que é da "vida/existência" que o filósofo teoriza. É da existência que ele extrai meios para fomentar um pensamento consistente e coerente ao mundo social, ao mundo da vida. Sobre essa ótica, está a dinâmica educacional. Cabe ao filósofo professor debater os dilemas que compõem o campo existencial de seus educandos. Nesse sentido, Albert Camus construiu sua teoria voltada a compreender "o absurdo da existência humana." (CAMUS, 2014, p. 18). Desse modo, nossa indicação será a de demonstrar a possibilidade de uma discussão referente ao suicídio junto aos alunos do Ensino Médio, em sala de aula.

Para isso, na primeira parte dos nossos estudos, apresentaremos argumentos filosóficos de Camus no intuito de delimitar uma concepção ética do indivíduo contemporâneo. Assim, é comum nos apropriarmos brevemente de termos como absurdo e sentimento de absurdo.

Nesse primeiro momento, nos apropriaremos da obra "filosófica" *O Mito de Sísifo* na tentativa de compreender a relação da concepção de absurdo com a concepção de suicídio físico constantemente utilizado por Camus. Deste modo, adiantamos que o absurdo representará a espinha dorsal do pensamento ético camusiano. Sem compreender esse termo, não se entende os meios pelos quais Camus aposta na existência como ferramenta ideal à elaboração da concepção ética contemporânea. É o suicídio físico a confirmação de um caminho iniciado com o entendimento do indivíduo ao absurdo da existência humana. É ele também rejeição de Camus a tomada de decisão frente a oportunidade que o indivíduo teve de "conviver" com o absurdo. Diante disso, afinal, vale a pena ou não manter a vida? Sabendo que o "processo educacional" atual

semeia uma educação voltada principalmente para o mundo do trabalho, em que momento as discussões sobre o suicídio estarão dentro de um roteiro curricular educacional? Para isso, demonstraremos uma breve compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes a fomentação do currículo escolar, para que se possa legitimar positivamente o debate sobre o suicídio junto aos alunos do Ensino Médio.

Compreendendo a concepção de absurdo apresentada por Camus, bem como o suicídio e as afirmações contidas nos PCNs referente ao currículo escolar, partiremos para desvendar a chamada *ética da quantidade* camusiana. Ela só é realmente possível através da compreensão análoga do homem frente ao absurdo. O homem absurdo, raciocinando, compreende a historicidade do homem e, inevitavelmente, a historicidade da vida. É dentro desta lógica despadronizada que o homem absurdo dissemina sua existência, descrente de outra vida, descrente da eternidade de outro campo existencial. Assim, Camus afirma que o absurdo não liberta, amarra. Ele dá um equivalente às consequências de seus atos. As morais fundamentadas, pelo contrário, apresentam um julgamento que as legitimam ou as anulam. No absurdo, diferentemente, as consequências morais são apenas consideradas com serenidade. Camus se utiliza do personagem Don Juan para exemplificar uma ética da quantidade. Don Juan é um homem absurdo, um homem que vive "uma vertente" da ética do absurdo. Amando por completo, Don Juan esgota seu amor e precisa repetir essa ação com outra mulher. Ele é um homem sem esperança e, consequentemente, um homem não triste. Sabe dos seus limites físicos, de sua mortalidade, e ainda aceita os adventos de punição existentes no mundo da vida. Esta vida completa Don Juan. Esta vida é indicada como "modelo" por Albert Camus a uma ética da quantidade frente ao absurdo. Porém, como afirmamos, para compreendâ-la melhor é necessário sua assimilação com conceitos tais como absurdo e suicídio. Assim, entenderemos que a vida de Don Juan não é um exemplo a ser seguido, mas apenas um esboço de uma ética que pode ter diversas facetas.

2 - BREVE CONCEITO DE ABSURDO E SENTIMENTO DE ABSURDO

Para chegarmos a discussão sobre suicídio que será tratado em sala de aula com base em Camus, é natural antes delimitarmos o "cenário social" desenvolvido pelo autor através de sua teoria. Nisso, o conceito de absurdo é peça fundamental para entendermos os argumentos do filósofo referente ao suicídio. Não é de se admirar que,

para Camus, a ação absurda não indica o absoluto, tendo em vista a relatividade e a ignorância humana frente ao futuro. Ou muito menos oferece uma referência de ação frente a outros homens, causando no indivíduo uma consciência de um valor comum a todos os homens. Com isso, afirmamos que Camus tratou de pensar uma moral que não fosse fundada em valores abstratos e transcendentes. A idéia de progresso oriunda da razão iluminista, atrelada a uma ciência e técnica, desembocaram em uma série de "patologias sociais." (MACHADO, 2010, p. 9).[223] A primeira metade do século XX ficou conhecida como uma era de horror que desencadeou no individualismo e num niilismo radical bastante presentes nos dias atuais. Prova disso foi a própria explosão da bomba atômica no Japão em 1945, e tudo que acarretou no "terror psicológico" proveniente na Guerra Fria. A busca pelo progresso - evolução e felicidade - comum na metade do século passado, serviu para comprovar que esse processo é limitado, próprio a uma minúscula parcela social. Nesse sentido, Camus buscou apontar uma "alternativa moral" que se distanciava de uma ética abstrata e fundamentalista que, segundo o pensador, serviram apenas como padrões aos acontecimentos catastróficos iniciados no século XX. Nisso, reconheceu um sujeito dotado de consciência e lúcido das situações concretas do qual está inserido. Este indivíduo semeia sua existência em meio ao absurdo. Deste modo, compreender o absurdo não significa necessariamente uma capacidade de executá-lo. Porém, sua dedução é enfática para entendermos a ética camusiana.

> Os grandes sentimentos levam consigo o seu universo, esplêndido ou miserável. Iluminam com sua paixão um mundo exclusivo, onde eles encontram seu ambiente. Há um universo do ciúme, da ambição, do egoísmo ou da generosidade. Um universo significa uma metafísica e uma atitude de espírito. O que é verdade para sentimentos já especializados, será ainda mais para emoções cuja base é tão indeterminada, ao mesmo tempo tão confusas e tão 'certas', tão distantes e tão 'presentes' quanto aquelas que a beleza nos oferece ou que o absurdo suscita (CAMUS, 2010, p. 25).

Do mesmo modo, qualquer homem pode se deparar com o absurdo, embora não se aproprie dele. Sua constituição, de acordo com Camus, está desde o começo. Segundo o autor, "[...] é o universo absurdo e a atitude de espírito que ilumina o mundo

[223] Percebe-se que logo seria comum a Albert Camus não apenas considerar as atrocidades cometidas pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial como uma das maiores "patologias políticas" do século XX. Antes mesmo de ser reconhecido como um grande escritor, Camus sentira na pela a perca do pai morto em combate na batalha do Marne. "Do pai, Lucien, o escritor não guardou nenhuma lembrança, porque, na verdade, nem chegou a conhecê-lo: depois de mourejar anos a fio numa vinicultura de Mondovi, Argélia - onde Camus nasceu, aos 7 de novembro de 1913 -, o humilde lavrador foi dar sua vida no sacrifício da batalha do Marne, mal começava a Primeira Guerra Mundial." (CAMUS, 1982, p. VIII).

com uma luz que lhe é própria, para fazer resplandecer o rosto privilegiado e implacável que ela sabe reconhecer-lhe." (CAMUS, 2010, p. 26). Camus indica que grandes obras nascem de simples situações. Segundo ele, o "[...] mundo absurdo, mais do que outro, obtém sua nobreza desse nascimento miserável. Em certas situações, responder "nada" a uma pergunta sobre a natureza de seus pensamento pode ser uma finta de um homem." (CAMUS, 2010, p. 27). Para os indivíduos que amam, essa resposta representa - se sincera - um estado da alma em que o vazio se encontra e rompe com os gestos cotidianos representando um primeiro sinal do absurdo. Sobre isso, Camus nos aponta o seguinte exemplo:

> Cenário desabarem é coisa que acontece. Acordar, bonde, quatro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda terça quarta quinta sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o "por quê" e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. "Começa", isto é o importante. A lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é um retorno inconsciente aos grilhões, ou é o despertar definitivo. Depois do despertar vem, com o tempo, a consequência: suicídio ou restabelecimento (CAMUS, 2010, p. 27).

Deste modo, a lassidão como é apresentada, tem por Camus uma certa admiração. Ela é algo positivo para o indivíduo pois representa uma tomada de consciência do absurdo. O absurdo é compreendido com aquele sentimento avesso ao futuro. De repente, pensou-se em perspectivas. A idade chegou e constatou-se que ainda está numa curva, que ainda precisa percorrer. Vê que ainda pertence ao tempo e o admite como um inimigo inevitável.

Indicado pela estranheza no mundo, o indivíduo no absurdo percebe a estranheza das coisas, a intensidade na natureza. Ele diz, "[...] no fundo de toda beleza jaz algo de desumano, e essas colinas, a doçura do céu, esses desenhos de árvores, eis que no mesmo instante perdem o sentido ilusório com que os revestimos, agora mais longínquos que um paraíso perdido." (CAMUS, 2010, p. 28). Repentinamente esse indivíduo vê-se cercado de uma hostilidade primitiva do mundo que, durante todo tempo, esteve velado por figuras e desenhos que não se sustentam mais. Ele afirma,

> [...] o mundo nos escapa porque volta a ser ele mesmo. Aqueles cenários disfarçados pelo hábito voltam a ser o que são. Afastam-se de nós. Assim como há dias em que sob um rosto familiar, de repente vemos como uma estranha aquela mulher que amamos durante meses ou anos, talvez

> cheguemos mesmo a desejar aquilo que subitamente nos deixa tão sós. Mas ainda não é o momento. Uma coisa apenas: essa densidade e essa estranheza do mundo, isto é o absurdo (CAMUS, 2010, p. 28).

Deparar-se com o absurdo causa uma certa "náusea"[224], assim como relatou Sartre. Fora a casualidade da guerra sentida por Camus com a perda do pai na Batalha do Marne, provavelmente, o estopim da reflexão sobre o sentimento de absurdo corriqueiro na obra filosófica do autor.

Camus afirma que, acusando um inocente de um grande crime, ou mesmo indicando a um homem virtuoso o desejo que esse sentiu por sua irmã, ambos utilizarão como replica a inexistência da relação entre a ilustração das indicadas vidas e dos atos que lhes são atribuídos. "Mas só é absurdo em virtude da desproporção entre sua intenção e a realidade que o espera, da contradição que posso perceber entre suas forças reais e o objetivo a que ele se propõe." (CAMUS, 2014, p. 40). De um mesmo modo, acharemos um absurdo um veredicto que se contradiz aquilo que os fatos apresentam. É um absurdo quando há uma discrepância entre as consequências de um raciocínio e uma realidade lógica que será instaurada. De certo modo, o absurdo nasce sempre de uma comparação. "Tenho fundamentos para dizer, então, que o sentimento do absurdo não nasce do simples exame de um fato ou de uma sensação, mas sim da comparação entre um estado de fato e uma certa realidade, uma ação e o mundo que a supera." (CAMUS, 2014, p. 41). O absurdo não é nenhum dos elementos comparados. Pelo contrário, é um rompimento desses elementos, a confrontação das partes. O absurdo não está no homem e nem mesmo no mundo, mas na presença que os unem. Dentro dessa espécie de trindade, há uma série de impossibilidades. "Sua primeira característica a esse respeito é que ela não pode ser dividida." (CAMUS, 2014, p. 41). Acabar com pelo menos um dos termos que - juntos - constituem-se em homem e mundo, é destruir todos completamente. Não pode haver absurdo fora do homem ao mesmo tempo em que não há absurdo fora do mundo. Sendo verdade para Camus o sentimento de absurdo apresentado, cabe agora preservá-lo como verdade. Assim, para Camus (2014, p. 42):

> O único dado, para mim, é o absurdo. A questão é saber como livrar-se dele e se o suicídio deve ser deduzido desse absurdo. A primeira e, no fundo, única condição das minhas investigações é preservar aquilo que me oprime,

[224] Em 1938 Jean-Paul Sartre publicaria *A Náusea*, um de seus principais romances literários-filosóficos. Nele, o personagem Roquentim sentia fortes náuseas quando se deparava com sua absurda condição de existência.

> respeitando em consequência o que julgo essencial nele. Acabo de defini-lo como uma confrontação e uma luta sem trégua.

Desse modo, Camus reconhece imediatamente a ausência de esperança que nos "livre" do absurdo. Dar ao luxo da esperança no intuito de desvencilhar-se do absurdo é destruir a própria proposta de "combate" ao absurdo, tendo em vista que sua eliminação é eliminar o homem e o mundo. Há algumas formas de livrar-nos do absurdo, que alguns homens conseguiram alcançar com prestígio, outros se renderam à falência de sua própria existência através do suicídio.

3 - ABSURDO E SUICÍDIO FÍSICO COMO TEMAS EDUCACIONAIS

O suicídio é uma problemática pouco debatida em sala de aula. Isso se deve por uma infinidade de motivos – dos quais destacamos a fomentação gestora de uma educação voltada principalmente para o "mundo do trabalho" – deixando de lado as dicussões de teor "mais humano", dentre elas o suicídio. Isso vai contrário ao indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que nos induzem a pensar um currículo escolar atrelado ao conhecimento popular e universitário. Também a observação ao contexto que se insere a escola, sua relação com a comunidade, são objetivos restritamente componentes de um currículo. Para Silva (2011, p.11), o "[...] currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo (p. 11)." A teoria, de uma maneira ampla, está atrelada aos PCN, enquanto o currículo visaria abranger essa teoria adicionando a ela, uma parte teórica voltada a realizar os anseios da comunidade. Para alguns teóricos do currículo escolar, vale destacar as áreas de atuação do currículo durante sua elaboração, para que os aspectos teóricos não sobreponham os aspectos práticos.

> Sugerimos seis áreas de atuação da organização e da gestão da escola: a) o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; b) a organização e o desenvolvimento do currículo; c) a organização e o desenvolvimento do ensino; d) as práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; e) o desenvolvimento profissional; f) a avaliação institucional e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2009, p. 355).

O currículo escolar é um documento que reflete as intenções, objetivos e as aspirações e ideais da equipe escolar, visando atender as exigências do PCN e demanda estudantil. Ainda segundo Libâneo (2009, p. 362), o currículo se define da seguinte forma:

> Conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da pratica, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola.

Outra definição plausível sobre o currículo e sua relação as exigências do PCN, ocorre na;

> identificação do ambiente cultural, interesses e necessidades dos educandos e educandas e expressão desta em objetos e temas de estudos, devem ser, num primeiro momento, - com todas as tensões e contradições que possam decorrer desse processo - mediado com a proposta de objetivos que a instituição escolar e seus professores e professoras reconheçam como significativos (CORDIOLLI. 2004, p. 34).

Assim a confecção curricular está voltada para obedecer e reorganizar as exigências contidas no PCN, visando o mesmo segmento educativo durante o processo estudantil. Esse modelo de currículo exige que a escola seja reflexiva, reflita sobre a realidade do educando e sua comunidade. Como veremos, essa escola reflexiva irá de encontro as vertentes da prática cidadã na educação. Deste modo, questionamos: por que as explanações sobre o suicídio estão pouco presentes nos currículos escolares, tendo em vista o teor social de tal ação? A resposta desse questionamento não será concluída em nossos estudos. Reafirmamos que pretendemos delimitar os argumentos filosóficos de Albert Camus a fim de "traçar" uma concepção ética do indivíduo contemporâneo distante das possibilidades de suicídio. Ou seja, nosso intuito primordial é o de indicar uma discussão sobre o suicídio, em sala de aula, que seja esclarecedora sobre o tema e de acordo com a teoria de Albert Camus. Reconhecendo a gratuidade do absurdo, bem como o sentimento de absurdo que persegue naturalmente o indivíduo, propusemo-nos a explanar os "efeitos" daqueles que reconheceram o absurdo e negaram-se combatê-lo. Na obra camusiana *O Mito de Sísifo* encontramos valores argumentativos relacionados ao absurdo, suicídio físico e suicídio filosófico -, prefácio a fomentação de uma ética da quantidade que se utiliza como exemplo Don Juan. Albert Camus debate nessa obra o sentido da vida. Sua crítica é contra as instituições autoritárias que sempre trataram o suicídio como um fator social, se esquecendo-se do absurdo como causa principal. Para Camus, o suicídio afeta primordialmente o sujeito, ou melhor, "[...] o pensamento individual." (CAMUS, 2010, p. 20). O homem atormentado, tem em seu coração um

verme que dá significado ao suicídio. De certa forma, matar-se é também reconhecer a superação pela vida, ou o indivíduo reconhecido como não entendedor da vida. Porém,

> Continuamos fazendo os gestos que a existência impõe por muitos motivos, o primeiro dos quais é o costume. Morrer por vontade própria supõe que se reconheceu, mesmo instintivamente, o caráter ridículo desse costume, a ausência de qualquer motivo profundo para viver, o caráter insensato da agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento (CAMUS, 2010, p. 21).

Outra "razão" para o suicídio, que legitima o reconhecimento do absurdo, estaria na falta de ilusões e luzes que tornam o homem um estrangeiro no mundo; perde-se a esperança e aniquila-se a terra prometida. "Esse divórcio entre o homem e sua vida, o ator e seu cenário é propriamente o sentimento do absurdo." (CAMUS, 2010, p. 21). Para Camus, vale acreditar no suicídio como uma solução ao absurdo. Na realidade, o absurdo da existência comanda a conduta. Aqueles que se suicidam tiveram a certeza do sentido da vida. O suicídio, deste modo, está relacionado ao "hábito" de pensar, ao mesmo raciocínio que reconheceu antes e sentiu no presente a força do absurdo.

> A reflexão sobre o suicídio me dá então a oportunidade de enunciar o único problema que me interessa: há uma lógica que chegue até a morte? Só posso sabê-lo perseguindo, sem paixão desordenada, com a única luz da evidência, o raciocínio cuja origem indico aqui. É o que chamo de um raciocínio absurdo. Muitos já o começaram. Não sei se o mantiveram (CAMUS, 2010, p. 24).

Enquanto vida, há um pensamento absurdo que se refere a morte. Enquanto morte, é o próprio suicídio o reconhecimento também do pensamento absurdo.

Em determinado momento em sua obra, Camus trata do suicídio físico como um problema filosófico por excelência. Enquanto teorias filosóficas apontavam "meios" e "percursos" para a vida; poucas delas questionavam o real sentido de viver. Afinal, vale a pena mesmo semear a vida? Se encontrarmos uma resposta positiva ao questionamento (o que não é tarefa fácil), poderíamos então partir para uma próxima etapa no campo existencial: fomentar teorias. Com isso, nos propusemos a entender - antes de mais nada - o suicídio através da sua relação com o absurdo. Assim, percebemos que Camus reconheceu que todos os homens questionaram a razão de existir ao menos uma vez em vida. Esse questionamento é parte do "pensamento absurdo." Aqueles que o levaram ao extremo, terminaram por encerrar a vida, por achar que não valia a pena ser vivida. Porém, para Camus (2010, p. 23), "cultivamos o hábito

de viver antes de adquirir o de pensar. Nesta corrida que todo dia nos precipita um pouco mais em direção à morte, o corpo mantém uma dianteira irrecuperável." Nisso refere-se a presença natural da vida em todo ser racional. Assim, as pessoas que se matam, certas da falta de sentido da vida, acumulam o sentimento do absurdo. Para Camus, o homem possui poucas alternativas em meio ao absurdo da existência. Resta-lhe morrer, escapar pelo salto ou manter a aposta no absurdo. Com isso, compreende-se que reconhecer e aceitar o absurdo é uma etapa necessária para a formação de uma ética do indivíduo. O suicídio, nessa perspectiva, passa a ser visto de maneira menor: descreditado como um insulto à existência, uma negação do indivíduo.

Curioso pensar que o reconhecimento do absurdo nasce também do questionamento sobre a validade da vida. As conclusões de Camus são claras, o absurdo - ou melhor - viver face ao absurdo é a única maneira de perpetuar a vida. Portanto, matar-se é uma "atitude menor" em meio a plenitude da existência que poderá ser semeada no reconhecimento do absurdo. Em *O homem Revoltado*, Camus expõe sobre o tema:

> A última conclusão do raciocínio absurdo é, na verdade, a rejeição do suicídio e a manutenção desse confronto desesperado entre a interrogação humana e o silêncio do mundo. O suicídio significaria o fim desse confronto, e o raciocínio absurdo considera que ele não poderia endossá-lo sem negar suas próprias premissas. Tal conclusão, segundo ele, uma fuga ou liberação. Mas fica claro que ao mesmo tempo, esse raciocínio admite a vida como único bem necessário porque permite justamente esse confronto, sem o qual a aposta absurda não encontraria respaldo. Para dizer que a vida é absurda, a consciência precisa estar viva (CAMUS, 2012, p. 415-416).

Deste modo, questionar se a vida vale a pena ou não ser vivida, é positivamente respondida pelo autor a partir do momento em que o indivíduo reconhece a gravidade do absurdo. O absurdo é o ponto de partida para a vida, para a formulação de uma ética pautada no indivíduo. Para Pimenta (2010, p. 35), "o absurdo corresponde a uma forma tradicional do filosofar francês, sendo que a consciência apresenta-se como o correto caminho para a compreensão do mundo e do eu. O pensamento camusiano está à serviço da vida." Desse modo, o suicídio representa o início do questionamento da validade da vida, ao mesmo tempo que elucida a capacidade "iluminadora" do absurdo. Como afirmou Pimenta (2010, p. 35):

> A conclusão do absurdo é manutenção do confronto entre o homem e o mundo. Fazer gestos para encurtar a vida é um insulto à existência. Camus constata o absurdo e diz "sim", já que ele acredita que o que é verdadeiro

> deve ser preservado, o que não significa que ele será resolvido. Não há solução para o absurdo.

O absurdo é por si só uma resposta, e não um encalço capaz de provocar um desgosto na vida. O suicídio é uma representação do desgosto à vida. Mas o absurdo é a própria representação da vontade daqueles que querem viver, que o reconheceram como "auxílio" opositor aquele sentimento que pretende aniquilar a vida. Para Camus, o absurdo é inseparável do homem.

> Não pode haver absurdo fora de um espírito humano. Por isso, o absurdo acaba, como todas as coisas, com a morte. Mas tampouco pode haver absurdo fora deste mundo. E por esse critério julgo que a noção do absurdo é essencial e pode configurar como a primeira de minhas verdades (CAMUS, 2013, p. 121).

Por isso é o absurdo a espinha dorsal de seu pensamento. É ele também um indicador da possibilidade de fundar uma ética da quantidade. Fique claro que o autor rejeita uma breve associação do suicídio com o absurdo. Viver é observar e reconhecer o absurdo, "vivê-lo" enquanto vida. A revolta[225] nesse caso, é uma consequência lógica do absurdo, e não o suicídio, o qual não deve ser entendido como essa consequência. Manter o absurdo é pensar em liberdade. Ela inicia-se com a descoberta do indivíduo acerca do absurdo. Assim como Jean-Paul Sartre, Camus rejeita a liberdade dada por um ser superior. Sartre afirma na obra *O existencialismo é um humanismo* (1946) que há duas espécies de existencialistas: os existencialistas cristãos e os ateus. O existencialismo sartriano é genuinamente ateu, pois nega a existência de um Deus que determine a vida humana. Para Sartre, a vida só é possível se considerarmos a seguinte máxima: a existência precede a essência. Sobre a ausência de Deus, Sartre afirma:

> No ateísmo filosófico do século XVIII, a noção de Deus foi suprimida, porém não a ideia de que a essência precede a existência. Esta ideia pode ser encontrada praticamente em todo lugar: encontramo-la em Diderot, em Voltaire e até mesmo em Kant. O homem seria possuidor de uma natureza humana; esta natureza humana, que é o conceito humano, se encontraria em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal, o homem; dessa universalidade resulta que, em Kant, o homem da selva, o homem da natureza e o burguês estão todos encaixados na mesma definição e possuem as mesmas qualidades básicas,

[225] A revolta é um dos conceitos, junto ao suicídio físico e suicídio filosófico, bastante explanado por Camus no decorrer de suas obras. Porém, utilizaremos prioritariamente os escritos da obra O Mito de Sísifo do qual o autor aborda principalmente os termos suicídios. "Entretanto, há que se destacar uma diferença importante. Enquanto no Mito a investigação se volta ao problema do suicídio, em O homem revoltado, o problema central é a legitimação do assassinato." (PIMENTA, 2012, p. 13).

> Assim, mais uma vez, a essência do homem precede a essa existência histórica com que nos deparamos na natureza. O existencialismo ateu que eu represento é mais coerente. Ele declara que, mesmo que Deus não exista, há ao menos um ser cuja existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por algum conceito, e que tal ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana (SARTRE, 2012, p. 19).

Partindo da máxima existencialista de que cada homem é um "exemplo particular", buscamos encontrar no indivíduo uma capacidade elaboradora de uma ética relacionada à liberdade. Essa última estará voltada para a ação existencial, para o "campo da ação", da prática. De acordo com Pimenta (2010, p. 37-38),

> [...] Camus não se interessa pelo conceito metafísico de liberdade. Sua investigação foi sobre o homem concreto, o homem de carne e osso. Da mesma maneira ele fez com a liberdade, sendo ela uma liberdade concreta, isto é, uma que podemos experimentar diante de nosso destino limitado e esmagador. Saber se o homem é essencialmente livre não foi uma preocupação camusiana. Além disso, o suicídio não é uma prova de liberdade, pois como foi afirmado, a verdadeira liberdade começa com o absurdo, e a eliminação da própria vida, elimina também o absurdo.

Desse modo, eliminando a possibilidade de liberdade, extingue-se completamente com o termo. Constatando o absurdo, cabe agora ao homem fomentar sua paixão em viver. Com isso, nega-se a ação de uma divindade sobre a vida do indivíduo. Reconhecer o absurdo da existência, é se pautar nas próprias atitudes que induzem ao que realmente significará a vida. Portanto, o suicídio físico que tratamos constantemente neste tópico de nossos estudos, é uma "leve" lembrança da condição que o absurdo propõe na vida do indivíduo. Na realidade, o suicídio é o fechamento do absurdo ao mesmo tempo que rompe com os reais propósitos da vida; dar manutenção a si a partir do momento que reconhece as possibilidades em meio ao absurdo.

4 – ABORDAGEM DA ÉTICA DA QUANTIDADE EM SALA DE AULA

Compreender a ética da quantidade, um dos aspectos da ética camusiana[226] e que é contrária ao suicídio, só é realmente possível através da compreensão análoga do homem frente ao absurdo. Deste modo, as regras éticas apresentadas no fim de um raciocínio absurdo, são apenas ilustrações e sopro de vidas humanas. Ou seja, debater a

[226] No ensaio filosófico camusiano *O Homem Revoltado* (1951), há explicitamente uma conceituação de uma "ética da revolta" oriunda da assimilação do indivíduo com o absurdo. Porém, em nossos estudos, detalharemos através do personagem Don Juan, apenas a "ética da quantidade" presente no livro *O Mito de Sísifo.* Reiteramos que ambas, a ética da revolta e a ética da quantidade, fazem parte da mesma teoria camusiana.

ética da quantidade junto aos alunos do Ensino Médio, será apenas como um esboço de uma ética que não seja pronta, conclusa. Assim, Camus ressalta que os exemplos de "ética do absurdo" não são necessariamente exemplos a serem seguidos, isso é possível dentro daquilo que for comum a consciência das partes. "As atitudes de que falaremos só adquirem seu sentido quando são considerados seus contrários." (CAMUS, 2010, p. 75). Ainda, há no personagem literário Don Juan um esboço de ética da quantidade frente a gratuidade do absurdo.

Por amar por completo, Don Juan esgota seu amor e precisa repetir essa ação com outra mulher. Camus assimila negatividade aqueles que pensam um Don Juan triste por causa de sua ação. "Mas, além do mais, os tristes têm duas razões para estar tristes, eles ignoram ou eles têm esperança. Don Juan sabe e não tem esperança." (CAMUS, 2010, p. 76). Don Juan como um personagem exemplificado por Camus demonstra sua genialidade no reconhecimento da fronteira de suas ações. Até atingir os limites da morte física, ele ignora a tristeza. Sabendo da esperança fracassada que nutre os esperançosos, Don Juan a rejeita se apropriando do deleite dentro de seus limites da coragem e raciocínio. "Se abandona uma bela mulher não é de maneira alguma porque não a deseje mais. Uma bela mulher sempre é desejável. Mas acontece que, bela, deseja outra, o que não é a mesma coisa." (CAMUS, 2010, p. 76) Esta vida completa Don Juan. Sua ação é desvendada pela quantidade, pelo desejo de semear uma vida existencial sem amarras, sem a possibilidade da esperança que nos impede de aceitar a realidade. Deste modo, nossa indicação de discussão em sala de aula irá relatar os meios de se "desenvolver" uma ética do indivíduo, que seja contrária ao suicídio ao mesmo tempo em que reconhece o "terror" da absurdidade da vida.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Albert Camus foi um pensador bastante aclamado por suas construções literárias. Porém, seu ato de ver, observar, concordar ou discordar com os modos em que os acontecimentos "desenvolviam" no mundo, lhe renderam também publicações filosóficas preciosíssimas. Dentre tais obras, destacamos o *Mito de Sísifo*, da qual extraímos as principais "ideias" para elaborar nosso artigo. Esteve presente em nossos estudos, os meios apresentados pelo pensador francês no sentido de indicar uma concepção ética do indivíduo contemporâneo logo após a compreensão de absurdo e suicídio físico. Nosso intuito foi compreender tais termos para debatermos em sala de

aula, junto aos alunos do Ensino Médio. Nos apropriando - embora brevemente - de termos como absurdo e sentimento de absurdo. Conseguimos também compreender conceitos de suicídio físico e suicídio filosófico, dos quais foram trabalhados pelo autor visando a formulação de sua ética da quantidade.

Deste modo, reconhecendo a gratuidade do absurdo face a toda vida individual, Camus rejeitou as formas de pensamento que levassem ao suicídio físico e suicídio filosófico. Sua ética se baseia no entendimento do absurdo e o reconhecimento da sua impossível aniquilação. Para elucidar a ética camusiana, utilizamos como "modelo" o personagem Don Juan. Don Juan dissemina uma ética da quantidade a partir do momento que explora seu amor com diversas parceiras. Camus defende Don Juan do julgamento daqueles que preferem uma ética tradicional. Ele vai além, deposita em Don Juan a própria imagem de um homem absurdo, um homem que vive "uma vertente" da ética do absurdo. Ele é um homem sem esperança e isso o torna, no mínimo, um sujeito não triste. Don Juan sabe dos seus limites físicos, de sua mortalidade, e ainda aceita os adventos de punição existentes no mundo da vida. Assim, é um indivíduo que compreendeu e aceitou a presença do absurdo, combatido através da ética da quantidade. Deste modo, concluímos com as próprias afirmações do pensador francês de que Don Juan não é um exemplo a ser seguido por todos, mas apenas um "modelo" de uma ética que tem diversas facetas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMUS, Albert. *Cadernos (1935-37): A esperança do mundo.* Tradução Rafael Araújo e Samara Geske. São Paulo: Editora Hedra, 2014.

CAMUS, Albert. *Estado de sítio; O estrangeiro.* Traduções de Maria Jacintha e Antonio quadros. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

CAMUS, Albert. *O Avesso e o Direito.* Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CAMUS, Albert. *O exílio e o reino*. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo.* Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

CAMUS, Albert. *Ensaios.* Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CARNEIRO, Ivana Libertadoira Borges. *O ser humano em Sartre: o paradoxo da existência in: Problemas de Fenomenologia & Hermenêutica*. Feira de Santana - BA: Universidade Estadual de Feira de Santana/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Filosofia, 2002.

CORDIOLLI, Marcos. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.

GILES, Thomas Ransom. *História do Existencialismo e da Fenomenologia.* Volume II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Patrícia de Oliveira. *Absurdo, Revolta, Ação: Albert Camus.* Disponível em: HYPERLINK "http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6296" Palmas - TO, acesso em: 10/04/2015. Brasília, 2010.

MOURA, Carlos Eduardo de. *Consciência e liberdade em Sartre: por uma perspectiva ética*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
PIMENTA, Alessandro. *A ética da revolta em Albert Camus.* Goiânia: UFG, 2004. (Dissertação de Mestrado).

PIMENTA, Alessandro. *A ética da alteridade na filosofia de Camus.* Philósophos, Goiânia, V.17, N.1, p. 11-30, Jan./Jun. 2012.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. *A criação absurda segundo Albert Camus.* Disponível em:
HYPERLINK"http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3207/1/DISSERTAÇÂO_CriaçãoAbsurdaSegundo.PDF" Palmas - TO, acesso em: 10/04/2015. Ouro Preto - MG, 2010.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. *As ilustrações de vidas absurdas segundo Albert Camus.* Disponível no sítio: HYPERLINK "http://www.uece.br/kalagatos/dmdocuments/V10N19_Inv_2013_Artigo_Danilo_Pimenta.pdf" Palmas - TO, acesso em: 02/02/2016.

SARTRE, Jean-Paul. *A Náusea*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo.* Apresentação e notas: Arlette Elhaim-Sartre. Tradução de João Batista /kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica.* Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.* 3˚ Ed.: Belo Horizonte. Ed.: Autêntica, 2011.

ATIVIDADES INTEGRANTES COMO COMPONENTE CURRICULAR NÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana Nogueira da Silva[227] - UEG

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo compreender a influência das Atividades Integrantes como espaços curriculares não disciplinares na formação do pedagogo da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema. A escolha do *Campus* de Miracema se deu pela proposição das Atividades Integrantes na matriz curricular do respectivo curso. A questão norteadora que apresenta o problema desta pesquisa é: Quais as influências das Atividades Integrantes na formação do pedagogo? A metodologia de pesquisa contou com a análise de conteúdo dos documentos curriculares da formação do pedagogo, institucionais e normativos, tais como *Projeto Pedagógico do Curso* e respectiva proposta curricular, *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores* e *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*. Foi realizada também entrevistas com os professores e alunos do Curso de Pedagogia. Como aporte teórico foi utilizado Sacristán (2000), Santomé (1998), Contreras (2012). Os resultados indicam que as Atividades Integrantes são componentes curriculares de fundamental importância para a formação pessoal e profissional do pedagogo e que elas diferem das disciplinas no que se refere à organização, participação dos alunos e processos avaliativos. O referido trabalho vincula-se ao eixo: "Currículo e Formação de Professores da Educação Básica e Superior" por discutir a influência de um componente

[227] Professora do Curso de Pedagogia e do Curso de Letras e Coordenadora de Adjunta de Estágio Supervisionado da UEG - Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação. Possui Mestrado em Educação Currículo pela UNB - Universidade de Brasília, Pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela UFG - Universidade Federal de Goiás, Graduação em Pedagogia e em Letras pela UEG - Universidade Estadual de Goiás. E-mail: luciana.professora.educ@gmail.com.

curricular no curso de formação docente e relaciona-se ao sub eixo: "Currículo e Educação Superior", já que as Atividades Integrantes fazem parte do currículo da Educação Superior.

Palavras-chave: Currículo. Curso de Pedagogia. Atividades Integrantes.

Introdução

O profissional docente é o resultado de sua formação articulada às suas experiências de vida. Como salienta Tardif (2002), seu formato profissional é principalmente fruto de um processo formativo ao qual se dedicou mais de três mil horas durante quatro anos. Sua profissão é, por sua vez, materializada por meio do currículo. Não se pode virar as costas para isso. A formação docente de qualidade, que de fato prepara o professor para enfrentar os dilemas da Educação Básica, é proveniente de um currículo cujas disciplinas foram selecionadas para tal finalidade.

Segundo Sacristán (2000), o currículo reflete as finalidades de ensino das instituições. Assim, os currículos "desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos". É por meio do currículo adotado que as instituições de ensino dizem o que querem ensinar aos seus alunos, determinando o perfil de saída dos seus formandos. Nesse sentido, como não pensar na organização curricular do curso de pedagogia e sua influência na formação do pedagogo.

É fundamental destacar que o currículo na Educação Superior possui particularidades que vão além das discussões geradas em torno do currículo que se desenvolve na escola. O currículo que move as nossas discussões transcorre em Instituições de Educação Superior. Com algumas particularidades que logo de início se diferem do currículo da escola, o currículo aqui pesquisado, do Curso de Pedagogia do UFT – *Campus* de Miracema, é um compilado de disciplinas e áreas não disciplinares que visam formar o pedagogo, profissional da educação. Currículo direcionado a jovens e adultos que possuem maturidade cognitiva diferente da criança e do adolescente, inclusive no que se refere à autonomia de sua formação.

No estudo do currículo é necessário que se dê atenção também à organização dos seus componentes de modo a compreender os caminhos para a interdisciplinaridade e integração. Santomé (1998, p. 112) contribui para essa discussão quando apresenta a proposta defendida por Richard Pring (1997) de diferenciar a "interdisciplinaridade" de "integração". Na perspectiva desse autor, o *currículo integrado* é aquele cujas áreas do

conhecimento se inter-relacionam entre si, preservando suas estruturas específicas. A concepção sobre o vocábulo "integração" apontada por Richard Pring (1997, *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 112) merece reflexão. Segundo o autor, integração "significa a unidade das partes, que seriam transformadas de alguma maneira. Uma simples soma ou agrupamento de objetos distintos ou de partes diferentes não criaria necessariamente um todo integrado". Nesse sentido, as Atividades Integrantes aqui analisadas seguem à risca o sentido do vocábulo, ou seja, não tem objetivo de ser "interdisciplinar" e sim "integrar", somar mais partes ao todo e seriam mais bem compreendidas como atividades que integralizam.

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de procedimentos de coleta de dados que levaram às mensagens verbal, escrita e oral. A mensagem emitida por meio dos procedimentos de pesquisa foi o foco da análise de conteúdo, como salienta Franco (2012, p. 21):

> O ponto de partida da Análise de Conteúdo é **a mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significativo e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (FRANCO, 2012, p. 21, grifo da autora).

A mensagem escrita foi emitida por meio dos documentos curriculares analisados, diretrizes de formação docente e planos de elaboração das Atividades Integrantes, além dos dados coletados por meio dos questionários. E a mensagem oral foi enunciada por meio das entrevistas que foram realizadas com os professores e com os alunos das Atividades Integrantes. Os Alunos entrevistados na referente pesquisa foram identificados com as letras do alfabeto e os professores com nomes de poetas.

1. O currículo do curso de pedagogia do *campus* de miracema da universidade federal do tocantins – uft

O Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema da Universidade Federal do Tocantins é ofertado em regime de crédito semestral com carga horária de 3.225 h (215 créditos) e duração de nove semestres/períodos. A cada período, disciplinas de diferentes dimensões e núcleos são ofertadas. A partir do 3º período, atividades não disciplinares são ofertadas com uma carga horária de 60 horas/aulas (h/a). As Atividades Complementares e as Atividades Integrantes, com carga horária de 105 h/a e

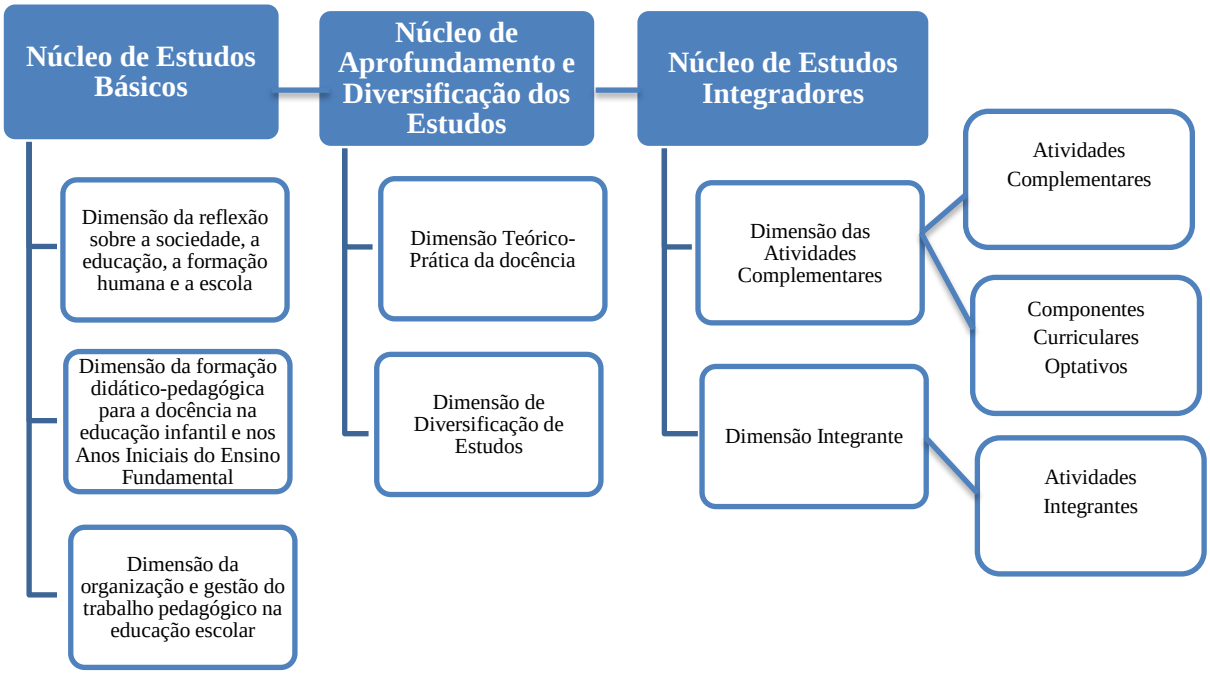
240 h/a respectivamente, pertencem ao Núcleo de Estudos Integradores e se configuram como componentes curriculares de Ensino não disciplinar.

Para a integralização do curso, é necessário o cumprimento de 3.225 h, sendo 2.820 h de Atividades Formativas e 300 h de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional mais 105 das Atividades Complementares. As Atividades Integrantes, embora estejam no mesmo núcleo das Atividades Complementares, têm a carga horária contabilizada dentro das Atividades Formativas que correspondem à carga horária majoritária do curso. Dessa forma, as Atividades Integrantes se distanciam das Atividades Complementares na organização curricular, descartando qualquer comparação que resulte em assemelhar tais componentes curriculares.

O currículo ora pesquisado, vale ressaltar, foi aprovado em 2007. É organizado em três núcleos, de acordo com as determinações das DCNs da Pedagogia aprovadas em 2006, e já está vinculado às exigências das Novas DCNs das Licenciaturas de 2015 no que se refere à organização por meio de Núcleos.

São três núcleos: um de formação geral; outro de aprofundamento nas áreas de atuação; e o terceiro como integrador:

Figura 3 – Matriz do Curso de Pedagogia: Núcleos e Dimensões.



Fonte: Elaboração própria fundamentada na Matriz (UFT, 2007, p. 15)

O Inciso III do Artigo 12 específica a composição do terceiro núcleo dos três em que os currículos de formação docente deverão se constituir:

> Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (BRASIL, 2015, p. 10-11).

O parágrafo 4º do Art. 13 refere-se à organização curricular por meio de eixos que no artigo 12 são denominados e especificados como núcleos, no entanto não apresentam os objetivos desse critério de organização curricular. "Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução" (BRASIL, 2015, p. 11).

Nas legislações pesquisadas, desde as DCNs de Pedagogia (2006), as DCNs de formação docente (2002), a Matriz Curricular da UFT (2007) e as recentes DCNs de formação inicial e continuada (2016) não deixam claro quais os objetivos da organização dos currículos de formação docente serem por meio de dimensões e núcleos/eixos nem tampouco a concepção de "enriquecimento curricular" do Núcleo de Estudos Integradores apresentados em todos esses documentos, exceto nas DCNs de 2002. É preciso destacar que as Atividades Integrantes, objeto desta pesquisa, estão localizadas nesse Núcleo.

2. Atividades Integrantes: um componente curricular não disciplinar

O Núcleo de Estudos Integradores é composto de três componentes curriculares, sendo que apenas um deles é disciplinar. Das 465 horas da carga horária do Núcleo,

apenas 120 horas são disciplinas, no caso disciplinas optativas. O restante, 74% da carga horária, é de componente não disciplinar. As Atividades Integrantes como mostra afigura 1, se situa na Dimensão Integrante deste núcleo é corresponde a 240 h/a da carga horária do Curso de Pedagogia.

Tais atividades têm como característica principal a livre escolha do aluno. De acordo com o UFT (2007, p. 24), são consideradas Atividades Integrantes de Ensino não disciplinar também: Grupo de estudo; Seminário temático; Monitoria escolar; Apoio pedagógico e confecção de material didático; Monitoria Acadêmica; Outras atividades propostas pelo Colegiado.

As Atividades Integrantes se configuram em atividades planejadas pelos professores com bibliografia específica e horários de encontros semanais no decorrer do período. Com a finalidade de integralizar o currículo, tais atividades são propostas por um ou mais docentes e submetidas à aprovação pelo Colegiado do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema. São direcionadas a um grupo de no mínimo 15 estudantes, que têm a opção de escolher entre as modalidades no que se refere à configuração das mesmas e/ou temáticas abordadas.

> **Atividades integrantes:** por definição, trata-se de atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão propostas pelo Colegiado do Curso, oferecidas e orientadas pelo corpo docente, com organização, avaliação e carga horária específicas. As atividades de ensino relacionadas a esta dimensão são de natureza *não disciplinar* e tem por base as prioridades do curso, as demandas discentes e as linhas de pesquisa, a serem definidas no planejamento semestral. Sua oferta não deverá ser inferior ao mínimo constante na estrutura curricular. As propostas dos professores serão objeto de apreciação do colegiado e sua carga horária deverá ser contabilizada como atividade de ensino (UFT, 2007, p. 23, grifo meu).

Ao iniciar o semestre, os professores interessados em ofertar as referidas atividades apresentam a proposta para o colegiado, que dispõe sobre o desenvolvimento da mesma. Nessa proposta constam os objetivos, público-alvo, quantitativo de participantes, metodologia, avaliação, cronograma de desenvolvimento e bibliografia. Os professores que se interessam em ofertar a atividade elaboram um programa, apresentam-no para o colegiado e depois organizam as atividades durante o semestre. A carga horária de cada Atividade Integrante (AI) é de 60 horas/aulas.

2.1 Entre o inédito e o esquecido: a autonomia docente

Ao ser questionado sobre os critérios que leva em consideração ao elaborar a apresentar ao Colegiado do Curso de Letras determinada Atividade Integrante, o professor Pessoa respondeu poeticamente o seguinte: "Busco oferecer o inédito e o esquecido". O professor não segue uma ementa, a propõe.

Seguem abaixo algumas Atividades Integrantes ofertadas pelos professores entrevistados:

- ✓ Medidas, você precisará delas!
- ✓ A dobradura e a interdisciplinaridade
- ✓ Brincando e aprendendo com jogos
- ✓ Recreação hospitalar
- ✓ Comunicação e linguagem
- ✓ Educação Infantil
- ✓ Alfabetização e letramento
- ✓ Teatro
- ✓ Infância
- ✓ Cinema e educação
- ✓ Práticas pedagógicas na Educação Infantil

Entre as metodologias apresentadas para o desenvolvimento das Atividades Integrantes, um dos professores projetou:

> *Trabalharemos um texto por vez. Inicialmente, leitura prévia/individual: em casa, na biblioteca. No dia marcado para o encontro, leitura coletiva, parágrafo por parágrafo, comentando-os. Concomitantemente, levantamento de questões, discussões.* (Professor Soares)

É possível perceber por meio da descrição da metodologia e da entrevista realizada com os alunos que o formato é o mesmo de um componente não disciplinar. Um dos alunos entrevistados salienta que:

> *a metodologia da Atividade Integrante é desenvolvida como uma roda de conversa, as turmas não são lotadas, e a interação é melhor.* (Aluna V)

As Atividades Integrantes não são desenvolvidas como as demais disciplinas. Não há a mesma rotina do desenvolvimento de uma disciplina. Não há provas ou trabalhos avaliativos contínuos no fim de cada conteúdo.

Para além da execução de uma ementa aprovada pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, há anos atrás, as AI são elaboradas e propostas ao Colegiado pelo docente, que não decide apenas a metodologia de sua implementação, mas os objetivos, as temáticas e bibliografias adotadas.

O professor aponta o que leva em consideração ao elaborar e propor uma Atividade Integrante:

> *Tenho procurado levar em conta os debates que estamos fazendo no âmbito das leituras, reflexões, pesquisas, extensão, que são articuladas pelo Grupo de Pesquisa que coordenamos no Campus Miracema. Ou seja, a Integrante não é somente fruto de um livre gosto do docente, mas deve se articular com um projeto de formação do pedagogo e neste caso necessariamente, mesmo que com maior autonomia, liberdade de organização, a proposta deve responder ao objetivo maior que é a formação do pedagogo.* (Professor Campos)

Um trabalho pedagógico que tem como marca a autonomia docente, como salienta o professor, precisa estar em consonância com as necessidades inerentes à formação do pedagogo. Além disso,

> *é importante pensar em cobrir possíveis áreas que possam não estar sendo atendidas pelo currículo do curso; novas descobertas de pesquisa e inclusive questões demandadas pelos interesses dos discentes.* (Professor Campos)

A autonomia é materializada por uma responsabilidade sob o professor que é protagonista em propor e desenvolver um componente curricular

Um espaço para o exercício da autonomia docente diante do currículo não tem a ver com o trabalho isolado. Ao enfatizar as experiências de desenvolvimento curricular baseadas no protagonismo docente, em contraposição a uma concepção que reduzia o professor ao mero executor do currículo, Contreras (2012) pontua que

> [...] surgiram experiências em que os professores eram protagonistas do desenvolvimento curricular. Nesses casos não se pretendia a fidelidade dos professores ao programa curricular, mas o contrário, apelava-se para a sua capacidade de experimentação das propostas de

> ensino, para que eles mesmo testassem suas possibilidades educativas (CONTRERAS, 2012, p. 254).

A autonomia profissional não tem a ver com o trabalho solitário docente; pelo contrário, é o resultado de um processo de descentralização em relação ao próprio professor. O professor ainda tem a oportunidade de rever textos antigos e de conhecer textos inéditos investindo em seu próprio processo formativo contínuo.

2.2 Autonomia discente

Os alunos escolhem a AI que mais lhe interessa, sejam instigados em relação ao assunto a ser desenvolvido, seja pela afinidade com o professor, os alunos optam pelo período em que vão fazer a AI, que pode ser até antes de iniciar o curso.

Os pedagogos em formação foco da referente precisam fazer quatro atividades para integralizar o currículo, no entanto, caso se interesse, pode fazer muito mais conforme tenha disponibilidade como uma das entrevistadas que fez um total de oito pelo interesse em relação às temáticas abordadas.

Quando inicia as Atividades Integrantes, o aluno que não consiga conciliar com as disciplinas do período, pode trancar e optar por realizá-la em outro período sem prejuízo algum à sua formação. Então o acadêmico do Curso de Pedagogia tem autonomia na escolha do professor, da temática da Atividade Integrante, do período que vai realizá-la e do momento que se sente capaz de prosseguir ou não com determinada AI.

Quando se refere às Atividades Integrantes, os alunos se remetem à livre escolha, à liberdade de optar pela AI cuja temática esteja mais relacionada ao seu contexto formativo e seu interesse de um modo geral.

> *Eu creio que as Atividades Integrantes, pelas oportunidades que já tive, elas nos dá uma liberdade para tratar de vários assuntos. Você tem mais espaço para abranger coisas que não estão no currículo acadêmico, não é obrigatório, são coisas que estão no nosso contexto, no nosso dia-a-dia.* (Aluna F)

Tanto os alunos quanto os professores ultrapassam o limite demarcado e impositivo das disciplinas, percebem-se como sujeito mais autônomo pela escolha dos assuntos que querem aprofundar e assim pelo próprio processo formativo.

> Só sob uma concepção não impositiva do ensino pode-se entender a aspiração a uma autonomia que se constrói na relação. Só, portanto, sob o desejo de autonomia dos alunos e com acordo e colaboração do grupo com base da relação pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente (CONTRERAS, 2012, p. 218).

A autonomia docente se faz por meio da autonomia de todos os envolvidos, segundo o autor, o qual reforça

> que tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de "se arranjar sozinho", nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, por tanto, com uma forma de manter relações (CONTRERAS, 2012, p. 218).

A desistência das Atividades Integrantes se dá de duas formas: Trancamento ou evasão. No primeiro caso, o aluno logo no início percebe que não vai conseguir concluir a atividade em que ele se matriculou e tranca a matrícula. No segundo caso, ele vai faltando, segundo as entrevistas concedidas, por não conseguir conciliar as Atividades Integrantes ao cumprimento das demais disciplinas, ao trabalho e ao estágio, e então eles vão deixando de frequentar os encontros das AI e são reprovados por evadirem. Resultado de uma decisão de não realizar determinadas Atividades Integrantes naquele momento da vida deles.

Embora haja a possibilidade de trancar a matrícula, dificilmente os alunos trancam, pois há um período determinado pela Secretaria Acadêmica para realizar o trancamento. Dessa forma, os alunos que vão tendo dificuldade de conciliar as Atividades Integrantes com as disciplinas e demais obrigações pessoais vão abandonando e são registrados como reprovados.

Quadro 1 – Situação dos alunos das Atividades Integrantes 2016/1.

Exercício de Leitura em Espanhol	**Comunicação e Linguagem**
Matriculados: 15	Matriculados: 03
Aprovados: 09	Aprovados: 03
Reprovados: 05	Reprovados: 0
Trancados: 01	Trancados: 0
Leitura e Prática Educativa: Experiência com o ensino de Filosofia – 16ª parte	**Campesinato e Capitalismo**
Matriculados: 10	Matriculados: 21
Aprovados: 05	Aprovados: 20
Reprovados: 05	Reprovados: 01
Trancados: 0	Trancados: 0

Fonte: Secretaria Acadêmica do *Campus* de Miracema.

A temática da Atividade Integrante é uma escolha que se dá conforme a necessidade e o olhar do professor. Nesse contexto, é importante perguntar sobre o olhar do aluno na escolha das temáticas? Onde o aluno está? Sobre o quê ele quer falar? Quando solicitados a sugerir outras temáticas para serem tratadas nas Atividades Integrantes, propõe:

- ✓ Questão Quilombola
- ✓ Língua inglesa como segunda língua
- ✓ Língua e cultura Xerente
- ✓ Tecnologias educacionais
- ✓ Infância
- ✓ Interpretação. Não sabemos interpretar. Como entender o que os autores falam nos textos? (Aluna S)
- ✓ Ensinar o pedagogo como trabalhar em sala de aula. Não estou preparada para atuar em sala de aula. (Aluna T)

Entre o contexto local e o global, os alunos apontam a intenção de estudarem nas Atividades Integrantes temas que os liguem ao mundo ao mesmo tempo em que tenham relação com o seu contexto cotidiano.

2.3 A avaliação no contexto das Atividades Integrantes

A avaliação acontece por meio do acompanhamento da frequência, das leituras, da participação nas discussões em sala, ou/e no desenvolvimento de determinada atividade ao final de cada Atividade Integrante, que pode ser um seminário, pesquisa de assunto relacionado ao tema abordado, entre outras formas que o professor seleciona.

> *Para além das obrigações curriculares, os alunos buscam essas atividades exatamente pelo que elas têm de diferente em relação ao trato comum das disciplinas: autonomia e liberdade dos docentes e deles para participar de uma experiência de formação que ocorre de forma dialogada, aberta e talvez com menor pressão do peso do mito da avaliação, embora exista avaliação, ela não tem se desenvolvido na mesma lógica das disciplinas regulares. Se realizo uma atividade de leitura, produção escrita e eu e meus alunos nos envolvemos num trabalho que ao final se elabora conjuntamente dois, três textos, com material de*

> *campo dando conta de uma temática central das atividades da integrante, mesmo assim ainda preciso fazer uma suposta prova, etc.? Isso precisa ser aprimorado, mesmo que as caixinhas da Universidade dificultem esse processo.* (Professor Campos)

Tanto os alunos quanto os professores percebem que umas das principais diferenças entre as atividades pesquisadas e as disciplinas está na metodologia e especificamente na forma de avaliar. Compreendem as Atividades Integrantes como sendo mais flexíveis, mais leves, pelo fato de não haver tantas avaliações e determinados instrumentos avaliativos que punem mais do diagnosticam. Na fala acima o professor destaca que a avaliação é um campo de controvérsias, marcado por uma relação de controle do currículo pela avaliação e ainda complementa:

> *Corremos o risco de cada vez mais esse espaço de formação ser disciplinado e ficar igual a uma disciplina obrigatória regular do currículo.* (Professor Campos)

Sendo assim é importante que o formato da Atividade Integrante a considere como componente curricular, mas não disciplinar não entrando na lógica dos processos avaliativos vigentes nas disciplinas.

Sobre a diferença entre as disciplinas e as AI, um dos alunos enfatiza que

> *as Atividades são menos rígidas que as disciplinas da grade, em questão da avaliação e reprovação. (Isso não vale para todas as Integrantes).* (Aluno X).

É vantajoso que um componente curricular seja "rígido", ou "menos flexível"? A flexibilidade desqualifica o desenvolvimento da disciplina na medida em que a rigidez a fortalece? É importante que a natureza específica de cada componente curricular seja considerada. Atividade Integrante não é disciplina, é um elemento do currículo cujo objetivo é promover o enriquecimento curricular e se distancia da disciplina e de sua organização à medida que se aproxima dos demais componentes curriculares *não disciplinares* do Currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema, tais como a Monitoria acadêmica, Monitoria escolar, Grupo de estudo, Apoio pedagógico e confecção de material didático, Seminário temático (UFT, p. 24-25).

> *Não há como confundir as disciplinas com as Atividades Integrantes. A disciplina do Curso de Pedagogia é ligada à parte teórica, ligada à avaliação. Dentro da Atividade Integrante não é exigido isso. É estudo, é leitura, é compreensão. Dentro*

> *das disciplinas, não. Tem a parte teórica, tem a leitura, a compreensão, mas existem as avaliações.* (Aluno S)

Se rigidez está relacionada ao controle mais pertinente da frequência, do cumprimento de uma série de conteúdos, numerosas e variadas leituras e uma sequência de processos avaliativos, e flexibilidade a uma forma mais maleável de conduzir tudo isso, a Atividade Integrante é flexível do ponto de vista das disciplinas e rígida do ponto de vista dos demais componentes *não disciplinares* da Matriz Curricular.

2.4 Interações realizadas no contexto das Atividades Integrantes

As Atividades Integrantes são um espaço para articulações que vão além dos conteúdos. É um espaço para encontros de pessoas, de ideias e de compartilhamento de importantes experiências formativas. Alunos de cursos diferentes, tais como alunos do curso do Serviço Social, Psicologia, Educação Física do *Campus* de Miracema podem e participam das AI. Apesar de na Matriz Curricular as Atividades Integrantes serem ofertadas a partir do 3º período do Curso de Pedagogia, os alunos podem desde o 1º até o 9º períodos realizar as AI. Além disso, professores da rede municipal também podem participar. Quando questionado sobre as contribuições das Atividades Integrantes para a formação e atuação do futuro professor e às demandas da Educação Básica, o professor enfatiza:

> *Penso que elas contribuem, mas é necessário reavaliar e trazer esse elemento também para o foco do trabalho. Ofertamos uma atividade integrante que ocorreu em uma escola de assentamento: Práticas pedagógicas em escolas rurais. Tivemos uma oportunidade muito rica de fazer trocas entre os discentes e docentes da UFT e os docentes da escola. Isso pode ser melhorado e pode contribuir para estreitar os laços entre a formação do pedagogo e o seu local de trabalho*. (Professor Soares)

No plano de elaboração e desenvolvimento da Atividade Integrante "Campesinato e Questão Agrária", o público alvo é assim apresentado: "Discentes matriculados/as em cursos da UFT. Professores da rede pública municipal e estadual de Miracema e região; membros dos grupos de pesquisas do *Campus* de Miracema. Integrantes de movimentos sociais". É um espaço de articulação dentro da Universidade.

Ao ser questionado a respeito da percepção do professor sobre a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento das Atividades Integrantes, a resposta é a seguinte:

> *Não sei se o nome é esse, mas compreendo que temos construído alguns diálogos importantes entre áreas, cursos e eles são possibilitados pelo trabalho dessas atividades. Precisamos nos preocupar em tornar isso mais evidente, socializado, debatido, avaliado, etc.* (Professor Campos)

Os alunos percebem diálogos e também se referem às Atividades Integrantes como espaço de interação:

> *Gosto muito mais das Atividades Integrantes do que das disciplinas ofertadas em sala. Acho que é a interação, a maneira de ser trabalhada. Alguns professores trabalham muito bem. Elas são mais trabalhadas, mas não são cansativas.* (Aluno T)

Uma das principais diferenças entre as AI e as disciplinas, segundo os alunos está na interação do aluno com o professor. Os discentes destacam que a metodologia principal da AI consiste no estudo dos textos, juntamente com o professor, já que segundo eles a leitura individual em casa, por exemplo, não possibilita o mesmo entendimento de uma leitura partilhada em sala. É um espaço para debater, discutir até não se ter mais dúvidas, sem pressa, por meio de um estudo detalhado dos textos.

Considerações finais

Por meio do poder transformador do professor em sua prática pedagógica, o currículo ganha e perde significados, que são resultados dos dilemas e da práxis do profissional. Suas concepções epistemológicas se fazem presentes nesse contexto e vão se aproximando ou se distanciando do currículo que fora planejado por determinada instituição. Os conhecimentos ora selecionados vão ganhando forma, de acordo com as dimensões de conhecimento que cada professor possui. Por meio das Atividades Integrantes, o professor universitário também faz o Currículo, e, portanto, o Curso de Pedagogia.

As Atividades Integrantes oxigenam o Curso de Pedagogia, renovam-no por suas ementas e bibliografias atualizadas e contribuem para a formação do Pedagogo, tanto

para a sua formação profissional quanto para a sua formação pessoal. No ano de 2016, a universidade pesquisada trabalhou por meio de um Projeto Político Pedagógico e uma Matriz Curricular aprovados em 2007. São nove anos em que o tempo trouxe e levou tendências não contempladas em algumas ementas e bibliografias pré-estabelecidas. Com as Atividades Integrantes, a história é diferente. Elas são flexíveis, têm a possibilidade de se renovarem o tempo todo. O tempo não às congela.

É importante pontuar que as Atividades Integrantes estão intimamente ligadas ao campo de atuação do professor e por isso não podem se concentrar em alguns professores, sob pena de se desenvolverem centradas em poucas temáticas, além disso, é necessário realizar e registrar um levantamento sobre as temáticas relevantes para a formação do pedagogo, de acordo com a concepção dos alunos e também debater, no âmbito do Colegiado, a inserção de temas emergentes que façam parte das discussões e preocupações do contexto educacional no âmbito nacional e local.

O adjetivo que caracteriza as atividades como "integrantes" precisa ser repensado ou mais bem explicado no âmbito do currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema. Ao entrar em contato com o termo "Atividades Integrantes", o adjetivo "integrante" remete a "integração". Dessa forma, tal denominação sugere que esse componente é uma atividade cujo objetivo é promover a integração curricular, quando na realidade o objetivo de tal componente é proporcionar o "enriquecimento curricular" (UFT, 2007).

Esta pesquisa discutiu os sentidos da "integração curricular", em que, no primeiro momento, ela representa a articulação, comunicação entre as disciplinas; já no segundo, tem um significado que nos remete ao processo de complementação curricular, ou seja, aqueles componentes que têm o objetivo de integrar o currículo adicionando a ele mais componentes, o que difere da "integração" na perspectiva de Santomé (2008), que a denomina como "interdisciplinaridade". Por meio da análise documental no PPC do Curso de Pedagogia e das entrevistas realizadas com os alunos, pode-se concluir que as Atividades Integrantes aqui pesquisadas se aproximam do primeiro sentido, ou seja, têm o objetivo de enriquecer o currículo por meio da adição de mais componentes curriculares.

Referências

BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, CNE, 2015.

CONTRERAS, **Autonomia de professores.** Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o *currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema**. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n. 03 de 2007. UFT.

TRANSDISCIPLINARIDADE EM EDUCAÇÃO: POR UMA REFORMA DE PENSAMENTO E ATITUDES NA CONTEMPORANEIDADE

Thalita Melo de Souza Medeiros[228]

[228] Mestranda em Educação. Universidade Federal do Tocantins. thalitamelo@uft.edu.br.

Maria José de Pinho[229]
Josivânia Sousa Costa Ribeiro[230]

Resumo: O presente artigo visa apresentar análise realizada acerca da transdisciplinaridade como via de transformação na contemporaneidade, por meio de uma reforma de pensamento e de atitudes nos contextos educacionais. O procedimento adotado para o alcance do objetivo caminha pela abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. A partir de autores como Alvarenga et. al (2011), Moraes (2008, 2012), Nicolescu (1999), Philippi Jr. et. al (2011), Pinho e Souza (2015) cujas discussões apresentam a origem, os conceitos e objetivos da transdisciplinaridade na perspectiva de uma mudança paradigmática na educação contemporânea. No bojo dos levantamentos e questionamentos apresentados, buscou-se provocar reflexões no sentido de contribuir com as discussões acerca do papel da Transdisciplinaridade em educação no contexto das mudanças atuais. Com base nas reflexões apontadas, constatou-se que as possibilidades apresentadas para a educação através da transdisciplinaridade, podem se inserir tanto nas instituições formais quanto nas não formais. Todavia, é necessário que os educadores incorporem a mudança necessária, e se utilizem dela para chegar à prática educativa capaz de promover uma transgressão das fronteiras epistemológicas e uma reforma do pensamento.
Palavras-chave: Educação. Transdisciplinaridade. Reforma do pensamento.

Notas introdutórias

A transdisciplinaridade, tal como vêm sendo abordada na atualidade, passou por diversos estudos e vêm sendo disseminada por estudiosos e teóricos que têm se empenhado num grande movimento de renovação epistemológica e paradigmática importantes para a educação na sociedade atual.

Todavia, podemos considerá-la um fenômeno desconhecido por grande parte dos educadores que no contexto educacional ainda encontram-se presos em suas gaiolas epistemológicas. Contudo, o seu conceito, proposta e objetivos têm muito a contribuir para a educação como um todo, como veremos ao longo desse artigo.

Em meio às diversas crises (sociais, espirituais, morais, políticas, intelectuais, culturais) em que os indivíduos encontram-se inseridos, é necessário urgentemente que ocorram mudanças com o objetivo de alcançar transformações na maneira do homem ser, viver e conviver em sociedade, na busca pela paz, harmonia, sustentabilidade.

Considera-se dentre os maiores problemas enfrentados na atualidade, principalmente referentes à educação, a presença marcante do pensamento e de práticas

[229] Pós-doutora em Educação. Universidade Federal do Tocantins. mjpgon@uft.edu.br.
[230] Mestranda em Educação. Universidade Federal do Tocantins. josivaniascr@uft.edu.br.

oriundas do paradigma tradicional[231], herança do modelo de ciência que prevaleceu num determinado momento histórico, mas que ainda se faz muito presente, influenciando questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem às quais muitos profissionais de educação encontram-se imbricados e porque não dizer desnorteados diante dos problemas que se referem tanto aos processos de ensino-aprendizagem no âmbito das instituições de ensino, quanto a outros problemas que afetam os mais diferentes aspectos de nossa vida (saúde, economia, meio ambiente, tecnologia, política). Para Pinho e Souza (2015, p.3):

> A contemporaneidade educativa, com perspectivas de mudanças que envolvem o social, individual, ecológico e planetário, vê a necessidade de ampliar as valorizações para além da ciência, agregando novas formas de produção de conhecimento para a construção de uma educação integral e diferenciada.

Podemos afirmar que na medida em que o tempo passa, as mudanças na sociedade vão ocorrendo de maneira acelerada, os educadores continuam privilegiando as práticas de ensino vivenciadas por eles numa outra época, num outro contexto, desconsiderando os avanços na sociedade, oriundos de processos como a globalização, a informatização, que interferem diretamente no modo como os alunos (novas gerações) pensam, se comportam, aprendem, convivem, o que acaba afastando esses indivíduos do seu próprio processo de produção de conhecimento, que ocorre a partir dessa interação entre os conteúdos e/ou disciplinas ensinadas nas instituições de ensino e as experiências vivenciadas no cotidiano, a partir das relações com os indivíduos e o mundo que os cercam.

Moraes (2012) ao analisar o cenário da educação atual – ainda influenciado pelo pensamento cartesiano-newtoniano – nos apresenta algumas implicações para o futuro da humanidade em relação às práticas reproduzidas no âmbito escolar, como a limitação que a escola continua impondo às crianças, através do espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, seja através do silêncio provocado em suas falas, que as impede de se expressar e até mesmo de pensar, prática frequente principalmente

[231] De acordo com Moraes (2012, p. 147) no paradigma tradicional, a organização do ensino obedece a um modelo de organização burocrático, com estruturas hierarquizadas, em que a maioria das decisões são tomadas no topo da instituição, num nível não muito próximo dos alunos. Normalmente, as regras de controle e as propostas curriculares são feitas por pessoas distintas do local onde os alunos aprendem. O ensino é organizado por especialidades, funções, em que cada disciplina é pensada separadamente.

na prática de muitos professores que atuam na educação básica e os que atuam na educação superior.

Além disso, Moraes (2012, p.50) afirma que "as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas, à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vôos e de conquistar novos espaços".

> Quando as crianças necessitam de folhas em branco para a expressão de sua criatividade, oferecemos espaços quadriculados e questões de múltipla escolha. Em vez de processos interativos para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua "boa conduta", punindo "erros" e suas tentativas de liberdade e expressão. Em vez de convergentes e inseparáveis, educação e liberdade constituem palavras antagônicas e excludentes. (MORAES, 2012, p.50)

Ademais essas práticas são rotineiras nos diferentes níveis de ensino, conduzindo a educação a um movimento retrógrado em relação às exigências da sociedade contemporânea. Em se tratando dos conteúdos, Moraes (2012) faz a crítica ao modelo que apresenta propostas voltadas para a aquisição de noções que enfatizam a assimilação, o conhecimento acumulado, o caráter abstrato teórico do saber e a verbalização dele decorrente. Um modelo de educação que implica numa rotina com horários e currículos rígidos e predeterminados, onde a eficiência e a padronização são predominantes e utilizadas para separar e classificar ganhadores e perdedores. E toda a rigidez nas normas disciplinares faz com que a submissão e obediência cega predominem como virtudes a serem cultivadas.

Enfim, não se podem desprezar as crises e desafios existentes no contexto educacional, que mesmo diante dos avanços tanto na legislação, quanto nas práticas pedagógicas vêm se arrastando desde a criação das instituições de ensino. Fato de possível comprovação ao analisarmos os contextos apontados por Moraes (2012), que nos possibilita identificar a urgência de uma reformulação e/ou o avanço de metodologias, práticas, mas principalmente a necessidade de uma reforma no pensamento dos educadores e da sociedade como um todo no sentido de contribuir para a formação do indivíduo na atualidade.

Partindo dessa proposta, o objetivo principal desse artigo é analisar a transdisciplinaridade como via de transformação da educação na contemporaneidade.

Para atingir esse objetivo, além de apresentá-la não apenas como epistemologia e/ou metodologia a serviço da educação, faremos uma análise à luz das possíveis transformações que a transdisciplinaridade pode promover nos contextos educacionais.

Conhecer a origem, o conceito e os objetivos da transdisciplinaridade além de refletir sobre a sua importância para as transformações no contexto educacional. Para tanto, o caminho metodológico percorrido se sustenta na pesquisa bibliográfica, pela qual se buscou recorrer aos pressupostos teóricos de diferentes autores, como forma de sustentar e subsidiar a reflexão pretendida.

Destarte, as análises seguem principalmente as discussões de Alvarenga et. al (2011), Moraes (2008, 2012), Nicolescu (1999), Philippi Jr. et. al (2011), Pinho e Souza (2015) dada a relevância desses autores em torno do tema abordado, e suas contribuições para a discussão da temática abordada nesse artigo. A clareza nos conceitos e as reflexões acerca das leituras nos permitem analisar a transdisciplinaridade como via de transformação para a educação na sociedade contemporânea.

Transdisciplinaridade: frente e verso

Para iniciar a discussão sobre o papel da transdisciplinaridade na educação, é necessário anteriormente esclarecermos alguns pontos. O primeiro deles refere-se à origem dessa teoria. O segundo refere-se ao seu conceito. E o terceiro refere-se ao seu objetivo.

Quanto à origem, a transdisciplinaridade surgiu há mais de 30 anos, em meados da década de 70 do século passado, a partir de estudos realizados por Jean Piaget e Erich Jantsch relacionados à interdisciplinaridade. Os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade vêm sendo difundidos até hoje por estudiosos e teóricos como Fazenda (1994), Japiassú (1976), Janstch (2001), Pombo (2004), Lenoir (1998), Nicolescu (1999), D'Ambrósio (1997).

Alvarenga et. al (2011) afirmam que o termo e a noção de transdisciplinaridade surgiu pela primeira vez a partir da apresentação de Piaget intitulada "A epistemologia das relações interdisciplinares" (1972, p 141-145) – na qual o autor considera a interação entre Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como formas específicas de conhecimento para além do disciplinar – durante o I

Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade[232], realizado na Universidade de Nice (França), no período de 7 a 12 de setembro de 1970.

Contudo Alvarenga et. al. (2011) alegam ainda que esses três termos articulados – Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade – representam "um novo horizonte e possibilidades para o tratamento diferenciado de problemas complexos e de busca pela superação dos limites do conhecimento centrado, de maneira exclusiva, no paradigma unidisciplinar". (ALVARENGA et. al., 2011, p. 32)

Os conceitos de disciplina, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade apontados ao longo da história e dos estudos por diversos teóricos e estudiosos se encontram de forma conjunta e articulada para subsidiar e aprimorar o conceito de transdisciplinaridade, tendo em vista que as discussões teórico-metodológicas tecidas até então remetem simultaneamente umas às outras, com algumas proximidades em termos de colocações dos problemas que são de grande relevância na atualidade, principalmente relacionados à fragmentação e simplificação do real, a ruptura entre o conhecimento da natureza e do mundo social, características do paradigma tradicional, centrado nas disciplinas, cuja conjectura é ignorar o que existe "entre" e "além" de suas fronteiras.

Nicolescu (1999, p. 55) afirma que "a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento". E, o a diferença entre as outras categorias e a transdisciplinaridade é o seu caráter complementar, bem como a sua finalidade: "a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar". (NICOLESCU, 1999, p.55). Sem dúvidas, com o avanço da ciência, do conhecimento na atualidade, essa disjunção e fragmentação das disciplinas, predominante no modo de operar do paradigma tradicional da ciência moderna aos poucos vai caindo em decadência. Nicolescu (1999, p.35) considera tal fato como um "escândalo intelectual":

[232] Vale dizer que a expressão que ganhou esse seminário reside não somente no seu objetivo de aprofundar os conceitos de pluri e interdisciplinaridade, e de analisar sua adequação para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade da época, como, também, na importância das instituições envolvidas na realização do evento (Alvarenga et. al., 2005). Organizado pelo Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino (Ceri), o seminário foi patrocinado pelo Ministério da Educação da França e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que aponta para a ampla gama de interesses envolvidos. A relevância desse seminário de manifesta, igualmente, quando consideramos, por um lado, o número de participantes que representam 21 países e por outro, as áreas de conhecimento a que pertenciam e as perspectivas teórico-metodológicas que esposavam. Eram, na grande maioria, adeptos das perspectivas sistêmicas e estruturalistas que, se muito em voga na época, representavam, na realidade, as bases de experiências do grande avanço da ciência na primeira metade do século, notadamente no campo das ciências naturais. (ALVARENGA et. al., 2011, p.32)

> [...] provocado pela mecânica quântica consiste no fato de que os pares de contraditórios que ela coloca em evidência são de fato mutuamente opostos quando analisados através da grade de leitura da lógica clássica. Esta lógica baseia-se em três axiomas:
> 1. O *axioma da identidade*: A é A;
> 2. O *axioma da não-contradição*: A não é não-A;
> 3. O *axioma do terceiro excluído*: não existe um terceiro termo T (T de 'terceiro incluído') que é ao mesmo tempo A e não-A.

A lógica clássica perdurou durante dois milênios, período em que o ser humano acreditou que essa lógica fosse única, imutável. E apesar de ainda predominar em alguns campos sociais, teóricos de diversas áreas vêm tecendo importantes considerações em contraposição a essa lógica, como é o caso de Lupasco apud Nicolescu (1999, p. 38), que apresentou a lógica do terceiro termo incluído enquanto "uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com três valores: A, não-A e T) e não contraditória", faltando apenas considerar a noção dos níveis de realidade.

Nicolescu (1999, p. 38) afirma que "a compreensão do axioma do terceiro incluído – *existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A* – fica totalmente clara quando é introduzida a noção de níveis de Realidade". Para o autor (1999, p. 30) a realidade é:

> [...] aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas", e a "física quântica nos fez descobrir que a abstração não é um simples intermediário entre nós e a Natureza, uma ferramenta para descrever a Realidade, mas uma das partes constitutivas da Natureza".

Nesse sentido, o surgimento de pelo menos dois níveis de Realidade diferenciados no estudo dos sistemas naturais é considerado por Nicolescu (1999) como um acontecimento relevante no âmbito da história do conhecimento. O que de acordo com o autor (1999, p.32) "pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora".

Olhando por este viés, no contexto educacional emerge a necessidade de explorar outros modos de conhecimentos, tendo em vista as mudanças constantes nos diversos setores sociais e as demandas para a educação nessa virada de século. O professor como mediador do conhecimento deve se permitir repensar sua prática, seus

conhecimentos, saberes e metodologias para que possa provocar nos alunos um novo olhar sobre a vida, os indivíduos, o meio em que está inserido.

Além dos níveis de realidade e da lógica do terceiro incluído temos a complexidade como um dos três pilares da transdisciplinaridade, que para Morin (1990) apud Moraes (2015, p. 44) a complexidade significa:

> [...] essa tessitura comum que coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida. Para Morin (1990, p. 20), "complexo significa aquilo que é tecido em conjunto".

A este propósito, a linguagem da complexidade na abordagem transdisciplinar nos permite identificar a complexidade em tudo que nos cerca, por todos os campos do conhecimento, e de acordo com Moraes (2015, p. 74) "funciona como um princípio regulador do pensamento e da ação, como uma maneira de pensar e de compreender a dinâmica da realidade", e mais do que nunca está presente tanto no vocabulário científico como no cotidiano.

Moraes (2008, p. 70) afirma que a complexidade "é um fator constitutivo da vida e deve estar situada em um nível paradigmático da ciência". E, a partir do momento em que se apresenta em seus níveis micro e macrofísico:

> [...] afeta o que fazemos e também está presente na maneira como organizamos nossas ideias e nossos pensamentos. Afeta nossos esquemas mentais, nossa capacidade reflexiva e nos leva a repensar o conhecimento do conhecimento, ou seja, sua dimensão epistemológica. Assim, a epistemologia da complexidade pressupõe a existência de relações de interdependência entre os elementos constitutivos dos sistemas vivos e a existência de propriedades comuns compartilhadas, já que todo o sistema constitui uma unidade complexa. Pressupõe também o reconhecimento da natureza múltipla tanto do sujeito como do objeto, a integração e a desintegração de elementos diferentes e contraditórios, a aceitação da mudança e da mutabilidade dos objetos, a ruptura do conceito de ordem como equivalente da sequência regular, além de estimular o diálogo entre os processos que, por sua vez, estimula e requer a flexibilidade das fronteiras e a ruptura de barreiras que prejudicam a ocorrência das diferentes formas de conhecer e aprender. (MORAES, 2008, p. 70)

Se levarmos em consideração a lógica do terceiro incluído, que considera a existência de um terceiro termo (T - produto da dinâmica entre A e não), indicando que o que anteriormente era considerado contraditório, agora é complementar; a existência dos diferentes níveis de realidade, onde cada nível "corresponde a um tipo de escala e a um tipo de percepção por parte do observador" (Moraes, 2015, p. 71); além da existência da complexidade em toda parte, em todas as áreas do conhecimento, enquanto fator constitutivo da vida. Se analisarmos profundamente cada um desses pilares, conseguiremos compreender então o conceito de transdisciplinaridade apontado por Nicolescu (1999, p.53, *grifo do autor*) de 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".

Pensar na transdisciplinaridade em qualquer campo social na atualidade significa romper com o paradigma tradicional que persiste em fragmentar as disciplinas, o conhecimento, que desconsidera o senso comum, o contexto em que os indivíduos estão inseridos, a sua multidimensionalidade.

Nesse sentido, o principal objetivo da transdisciplinaridade é "a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento", (Nicolescu, 1999, p.53) onde o sujeito e a sua subjetividade são reafirmados no processo de desenvolvimento e transformação do ser humano.

Enquanto princípio epistemológico e metodológico, a transdisciplinaridade permite ao sujeito transcender as diferentes disciplinas existentes, sem negar a importância, utilidade e sentido de cada uma delas para que possamos buscar e usufruir cada vez mais do diálogo, das trocas, das relações, dos intercâmbios, das colaborações dos indivíduos uns com os outros.

A tessitura nas relações entre o sujeito/objeto, ser/realidade permite ao indivíduo partir do local ao global, atravessando fronteiras, em busca do desconhecido, do novo e do velho, da aceitação do outro tal como ele é, a fim de renovar a si mesmo, suas crenças, valores e seus conhecimentos, bem como de contribuir para a construção e evolução do outro, de compartilhar e de se relacionar a partir das interações. Esse movimento constante que a transdisciplinaridade tende a provocar no indivíduo além de possibilitar o resgate do elo perdido, do sentido do conhecimento sobre a vida para a vida, em qualquer tempo, lugar e campo social, pode transformar o indivíduo, a educação e a sociedade como um todo.

Transdisciplinaridade na educação: um caminho possível para a transformação?

A realidade da educação atual nos apresenta uma série de problemas e desafios presentes nos diferentes níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior), envolvendo tanto a formação de professores quanto os processos de ensino-aprendizagem, fatores que se encontram entre as temáticas mais discutidas por estudiosos e teóricos no mundo todo.

A insuficiência e insustentabilidade das práticas enraizadas e fundamentadas na lógica clássica (paradigma tradicional) têm sido comprovadas e criticadas constantemente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos no contexto educacional. Parece quase impossível a compreensão dos educadores acerca das mudanças e fenômenos complexos que permeiam e reconfiguram os processos de ensino-aprendizagem na atualidade. Diante disso, Moraes (2012, p. 54) alerta sobre a necessidade de mudança, afirmando que:

> Na verdade, precisamos fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos [...].
> Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitui-se em mecanismos internos de autorregulação, algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com a sua realidade.

Todavia, isso implica diretamente na reformulação do pensamento, numa mudança tanto no raciocínio quanto na prática do professor, em que se encontra subjacente um modelo de educação e escola fundamentadas em determinadas teorias do conhecimento e da aprendizagem.

A maneira como os professores ensinam na atualidade demonstra claramente a forma como muitos foram ensinados e formados, e reflete no processo de aprendizado e compreensão do mundo de seus alunos, que nasceram e vivem em outros tempos, que fazem parte de uma nova geração, com novos costumes, novas regras, novas maneiras e métodos de ensinar e aprender. A educação que se aprende na escola reflete em todos os campos sociais em que o indivíduo está inserido, e dependendo da forma que esse aluno

aprende, ele pode ser ou não aceito em determinados espaços, setores e contextos, o que pode gerar conflitos sociais e/ou emocionais durante toda a sua vida.

Nesse momento em que o indivíduo e a sociedade como um todo precisam romper com práticas e pensamentos que vão contra a realidade em que estão situados, faz-se necessária uma transição paradigmática, a fim de que possam fazer uma nova leitura do mundo, dos problemas, das pessoas, e possam então articular novas formas de viver e conviver em harmonia, de solucionar os problemas e as crises que assolam a sociedade, os indivíduos, o meio ambiente.

Na relação estabelecida entre a educação e o novo paradigma, Moraes (2012, p. 86) apresenta a necessidade do "estabelecimento de uma nova leitura e de uma nova forma de articulação do real [...]" e, essa nova leitura pressupõe:

> [...] um novo estilo de diagnóstico, procedimentos metodológicos que permitam apreender o real em suas múltiplas dimensões, ajudando a identificar necessidades concretas, capazes de subsidiar decisões corretas em termos de política educacional. A maioria dos diagnósticos ou das leituras estabelecidas da realidade educacional fragmenta o todo, privilegia as partes, setoriza os problemas, e intervém numa realidade apenas parcial, sem levar em consideração as relações com a totalidade. Ou então, tenta compreender a totalidade de forma superficial sem perceber as especificidades das partes, suas formas de interação e articulação com o todo. Ambos os enfoques precisam ser observados e evitados com base em uma correta compreensão do significado da totalidade e de sua relação com as partes que a compõem.

Por isso, a importância da transdisciplinaridade para a educação na atualidade, tendo em vista a possibilidade que a visão transdisciplinar propõe-nos da consideração de uma Realidade multidimensional. Partindo então para uma mudança de pensamento, e no comportamento, considerando o todo ao invés das partes, compreendendo a complexidade dos sujeitos, do mundo, das relações. Nesse sentido, Pinho e Souza (2015, p. 14) assinalam a transdisciplinaridade, como "a valorização dos diferentes saberes, a perspectiva inovadora e transformadora para o contexto educacional".

De acordo com Nicolescu (1999, p.63, *grifo do autor*) "na visão transdisciplinar, *a pluralidade complexa e a unidade aberta são duas facetas de uma única e mesma Realidade*", e:

> Um novo *Princípio de Relatividade* emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta: *nenhum nível de Realidade constitui um lugar privilegiado de onde possamos compreender todos os outros níveis de Realidade*. Um nível de Realidade é aquilo que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Este Princípio de Relatividade dá origem a uma nova maneira de olhar a religião, a política, a arte, a educação, a vida social. E quando nossa visão de mundo muda, tudo muda. Na visão transdisciplinar, a Realidade não é apenas multidimensional, é também multireferencial. (NICOLESCU, 1999, p. 63, *grifo do autor*).

Mudar a visão, o pensamento, para então mudar as práticas são formas de transformar a realidade e o contexto em que os indivíduos estão inseridos, e a educação é uma das principais vias possíveis para que isso ocorra. A partir do trabalho consciente, e em da parceria de todos os atores envolvidos nos processos educacionais cria-se novas possibilidades e caminhos para a transformação da educação.

Para Moraes (2015, p. 84) o processo de mudança, de reconhecimento da multidimensionalidade humana, a partir de uma educação fundada na transdisciplinaridade, "[...] vai além do racionalismo clássico e recupera a polissemia dos símbolos, a importância das emoções, dos sentimentos e afetos que se manifestam nos processos transformadores ocorridos". Para, além disso, essa educação transdisciplinar:

> [...] Reconhece a voz da intuição ao colocá-la em diálogo com a razão e com as emoções subjacentes. Compreende a subjetividade humana não como uma realidade coisificante, mas como um processo vivo e multidimensional do indivíduo/sujeito concreto, atuante e criador do mundo a sua volta. Portanto, é uma abordagem, ou um tipo de conhecimento e de pensamento, que não mais reduz o sujeito a uma hipertrofia cerebral, ou seja, que resgata o que acontece em sua corporeidade, em seu emocional, como algo importante e vital nos processos de construção do conhecimento. (MORAES, 2015, p. 84)

Diferente do que vem acontecendo na prática da maioria dos educadores, a função do professor não é apenas transmitir conhecimento aos seus alunos, mas é primordial, numa perspectiva da transdisciplinaridade, que este "[...] consiga perceber em que nível de realidade o aluno se encontra em relação a um determinado tema de estudo ou à compreensão de determinada matéria [...]" (Moraes, 2015, p. 78), além de identificar e respeitar a diversidade existente entre os níveis de percepção, compreensão,

e consciência que variam muito de uma pessoa para a outra, o que para Moraes (2015, p. 78) evita um "tratamento pedagógico homogêneo para todos".

Além disso, a metodologia transdisciplinar contribui não apenas para essa compreensão da multidimensionalidade do sujeito, mas também possibilita a partir de então:

> [...] reaprendemos a religar o que acontece entre e através dos diferentes níveis de materialidade do objeto (disciplinas, áreas de conhecimento...), a contextualizar o objeto do conhecimento, a problematizar o real dialogando com ele; a perceber que entre sujeito e objeto do conhecimento não existe um espaço vazio, já que o vazio quântico está sempre cheio de energia, de potencialidade e de possibilidades. Aprendemos também a ir além das diferentes disciplinas, além dos níveis de materialidade dos objetos do conhecimento, dos campos e das áreas do conhecimento, ao praticar e exercitar um conhecer mais global, integrado, profundo e abrangente por parte do sujeito, um ser multidimensional (social, físico, biológico, político, psicológico, cultural e espiritual), imbricado e implicado na realidade complexa que tenta conhecer e desvelar. Um sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico, nutrido pelo seu pensamento simbólico, mítico e mágico, enriquecido pelo seu imaginário, pela sua intuição, ética e espiritualidade, e fortalecido pelas reflexões possibilitadas por sua história de vida. (MORAES, 2015, p.87)

Nesse sentido, a metodologia transdisciplinar está intimamente ligada à reforma do pensamento. Esse processo de mudança depende da superação da visão disciplinar que separa artificialmente os fenômenos da natureza, propostos por uma visão positiva e mecânica do universo. Na realidade, concentra-se na busca por um pensamento complexo que une, e conecta e, para tanto, necessita transpor a causalidade linear e unidimensional. Essa visão de transdisciplinaridade aborda o conhecimento da integração das partes em um todo e do reconhecimento da integração do todos no interior das partes.

Jacques Robin apud Nicolescu (1999, p.154, *grifo do autor*) afirma que "a *transdisciplinaridade vivida* pode nos conduzir não apenas à mudança de nossas mentalidades, mas também a uma mudança de nosso *comportamento social"*. Mais que uma metodologia, a transdisciplinaridade pode ser compreendida nesse contexto como uma nova postura, uma nova atitude incorporada pelo indivíduo na busca pelas soluções dos problemas e crises que enfrenta no cotidiano, e principalmente na reinvenção do sentido de "ser humano" na atualidade.

De acordo com Nicolescu (1999, p. 153, *grifo do autor*) "num mundo onde tudo se equivale, onde a violência é a outra face da solidariedade, onde a exclusão é a outra face do bem estar [...] é impensável encontrar a verdadeira razão para nele *viver",* todavia, e mesmo diante das incertezas de solução para tantos problemas que vivenciamos no cotidiano, o autor nos alerta para o "*nascimento* de um mundo desconhecido, imprevisível, caminhando do campo fechado para o *Aberto*, para a atualização de todas as possibilidades", e diante desse acontecimento o que nos resta fazer é testemunhar.

No que concerne à transdisciplinaridade, Nicolescu (1999, p.153-154) afirma que se trata não "do" caminho, mas de "um" caminho de testemunho da nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida através dos fabulosos saberes de nossa época. *Uma voz* onde ressoam as potencialidades do ser". (NICOLESCU, 1999, p. 153-154, *grifo do autor*). Esse é o caminho que devem percorrer os profissionais de educação rumo à uma educação humanitária, transformadora.

Tecendo considerações

A educação contemporânea requer uma nova visão de mundo em que contemple o ser humano como um todo, corpo, mente e espírito. Que o conhecimento seja interligado e faça sentido aos envolvidos no processo. Tendo em vista os diversos obstáculos e limitações presentes no contexto educacional atual e na vida pessoal dos indivíduos diante das crises que assolam a sociedade, a transdisciplinaridade faz-se imprescindível nas escolas que buscam uma educação humanitária e condições de compreender e conviver no mundo globalizado.

Ao questionar o excesso de fragmentação do saber e a complexidade do todo existente na chamada sociedade do conhecimento, a transdisciplinaridade surge como um movimento capaz de promover transformações na educação através de uma metodologia própria, que considera o sujeito na sua multidimensionalidade, além de possibilitar aos professores transitar por um vasto território de saberes e valores nas diferentes áreas de conhecimento.

No bojo dos levantamentos e questionamentos apresentados nesse artigo, buscou-se provocar reflexões no sentido de contribuir com as discussões acerca da transdisciplinaridade enquanto via de transformação para a educação no contexto atual. A partir de autores como Alvarenga et. al (2011), Moraes (2008, 2012), Nicolescu

(1999), Philippi Jr. et. al (2011) apresentamos a origem, os conceitos e objetivos da transdisciplinaridade na perspectiva de uma mudança paradigmática.

Com base nas reflexões apontadas, constatou-se que as possibilidades apresentadas para a educação através da transdisciplinaridade, podem se inserir tanto nas instituições formais quanto nas não formais. Todavia, é necessário que os educadores incorporem a mudança necessária, e se utilizem dela para chegar à prática educativa capaz de promover uma transgressão das fronteiras epistemológicas.

Reconhecer e compreender os diferentes níveis de realidade dos educandos, estimular atitudes renovadas para que possam lidar com a diversidade no seu modo de pensar e agir, promover a religação dos saberes compartimentados, permitir a utilização na prática cotidiana dos conteúdos aprendidos e apreendidos em sala de aula. Tudo isso aliado às competências técnicas, tecnológicas, éticas e humanas necessárias à prática docente elevará a educação a um nível que contemple além de conteúdos disciplinares, valores como a solidariedade, amorosidade, e a percepção da complexidade e da multidimensionalidade humana, essenciais para a vida em sociedade nos dias atuais.

Para que a transdisciplinaridade possa ser aplicada e vivenciada no contexto educacional, os professores, equipe gestora, e todos os envolvidos nos processos educacionais precisam além de conhecer, vivenciar o que a transdisciplinaridade propõe, para que possam resgatar o elo perdido na fragmentação do conhecimento, valorizar e respeitar pensamentos, conhecimentos, e a diversidade cultural existente. A busca por uma visão planetária a partir do conhecimento transdisciplinar, que considere do local ao global, certamente provocará mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem e concomitantemente na vida em sociedade.

Referências

ALVARENGA, A. T.; PHILIPPI JR, A.; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S.; FERNANDEZ, V.. **Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade.** In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, A. J.. Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação. Barueri: Manole, 2011.

MORAES, M. C. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na educação: Fundamentos Ontológicos e Epistemológicos, problemas e práticas.** In: TORRE, S. et. al. Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J. S. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação.** Barueri, SP: Manole, 2011. p. 03-68.

PINHO, M. J.; SOUZA, K. P. Q. **Ciência e produção do conhecimento contemporâneo na perspectiva da criatividade**. Revista de Ciências Humanas. v.49, p.2 - 16, 2015.

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO *ROLEPLAYING GAME* COMO MÉTODO ALIADO A PERSPECTIVA COGNITIVA

Arthur Barbosa de Oliveira - UFT[233]
Damião Rocha – UFT[234]

Introdução: Ao pensar na presença do *Roleplaying Game* (RPG) no escopo da Educação, é possível observar a presença do objeto há quase 20 anos causando diversas questões de pesquisa, como também foram propostas diversas abordagens utilizando o jogo. Após 4 anos de pesquisas diversas, foi possível notar uma relação interessante entre os pensamentos propostos por teóricos da Educação e do campo da Linguística Cognitiva, suscitando uma nova perspectiva para pensar o RPG aliado à Educação. **Desenvolvimento**: O trabalho retrata o início do pensamento teórico a ser trabalhado em pesquisa, desenvolvida no PPGE/UFT. A proposta do presente artigo é refletir acerca dos pensamentos que permeiam as áreas da Educação e Linguística Cognitiva, com a finalidade de demonstrar o pensamento teórico proposto para a pesquisa em curso. Através do RPG – por vias orais – buscar-se-á valorizar a identidade do sujeito e, através das histórias vividas por suas personagens, refletir acerca de temas cotidianos e científicos. Para tal, pode-se pensar através da Tese da Cognição Corporificada, corroborando com o pensamento de Adilson Crepalde (2014). Essa proposta busca pensar na linguagem como unida à cognição, compreendendo-a pela corporificação, ou seja, uma linguagem que surge da fricção entre homem e mundo. Além disso, esse mesmo sujeito é visto como *Homo Ludens*, proposto por Johan Huizinga (1971), que em seu teor epistemológico, entende o jogo como parte essencial das vivências humanas. Após o pensamento teórico inicial, associar-se-ão, às presentes teorias, a metodologia proposta por Rafael Rocha (2014), nomeada Metodologia Role Play (MRP). **Avaliação/Discussão de Resultados:** Por tratar-se de um projeto com pensamentos iniciais, no presente momento nos cabe refletir acerca da proposta através de sua teoria. O RPG – "jogo de representação de papéis" –, sendo um jogo, não possui vínculo direto com a Educação, mesmo que demonstre algum potencial. Vale ressaltar que não propomos o RPG em seu teor lúdico por completo, permeando-se os pensamentos acerca do jogo e educação.

Palavras-Chave: RPG. Cognição Corporificada. Lúdico. Homo Ludens. Saberes.

[233] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado – PPGE/UFT). profarthurbarbosa@outlook.com
[234] Doutor em Educação, Mestre em Educação, docente do PPGE/UFT, líder do grupo de pesquisa em currículo. damiao@uft.edu.br

Introdução

Ao pensar no mundo, vemos sua complexidade como algo simples, mas a cada momento que passamos vivendo, acontece um processo interessante do qual não nos damos conta; este processo nomeia-se significação. Esse processo cognitivo faz parte da vida humana desde o início da vida.

Essa reflexão faz-nos pensar: "Por que não pensamos nessa significação?", ou até "Como acontece tal processo?". Pensando nisso, surge o presente trabalho, que objetiva observar, à luz das teorias da Linguística Cognitiva (doravante LC), com base em Mark Johnson (1987) e Zoltán Kövecses (2010) e Adilson Crepalde (2014). A partir do arcabouço teórico a ser utilizado o presente trabalho, propõe-se um entrecruzamento entre o pensamento da LC e a Metodologia Role Play (MRP), de Rafael Rocha (2014), assim como pensamentos pertinentes a compreensão do RPG.

Embora o caráter principal do RPG seja o do entretenimento, como uma distração como os jogos de computador ou videogames, pretende-se aqui mostrar que é uma ferramenta pedagógica útil para o processo de ensino-aprendizagem, ainda mais exposto através da MRP.

No escopo desse trabalho compreendemos RPG como "jogo de interpretação". Para chegar a esta acepção, foram feitas leituras acerca do RPG na academia, com base em Rafael Correia Rocha (2014) e Wagner Luiz Schmit (2008). A dissertação de Schmit (2008) nos auxilia a compreender um pouco do histórico do RPG, assim como demonstra alguns outros acadêmicos envolvidos com a temática. Já no livro de Rocha (2014) pode-se observar não só a parte histórica, como também análise de experiências empíricas acerca do RPG e Educação, ou como é conhecido no meio EduRPG.

O RPG não pertence a uma área exclusiva de conhecimento, o que abre possibilidades para um olhar interdisciplinar, envolvendo Cognição e Educação. Para ser um bom jogador, o participante deve entender o contexto cultural no qual se situa a narrativa, por isso que nesse trabalho o conceito de cultura é de extrema importância, sobretudo o conceito elaborado no âmbito da LC que parte do pressuposto de que os processos de significação não devem ser compreendidos fora do conceito cultural. Esse trabalho objetiva, por meio do aporte teórico da LC, refletir sobre os processos de construção de sentido possibilitados pelo jogo, analisando o conhecimento que os jogadores devem ter para participar do jogo, associado ao pensamento da MRP. O estudo, além de refletir sobre o processo de significação, assim como as intersecções

entre as presentes teorias, busca demonstrar relevância pedagógica e chama a atenção para a importância dos jogos e do RPG como instrumento pedagógico, a luz de Rafael Correia Rocha (2014).

Roleplaying Game

Os *Roleplaying Games* (RPG) foram apresentados a mim por amigos há alguns anos. A expressão *Roleplaying Games* refere-se a um jogo (*game*), no qual os participantes criam e assumem o papel (*role*) de personagens e começam a interagir de maneira imaginativa (*play*). Trata-se de um jogo de faz de contas, no qual os participantes vivenciam as personagens criando narrativas diversas em um processo colaborativo.

Para jogar, as pessoas se reúnem para narrar uma história a ser jogada por um grupo x de jogadores. Esses jogadores (no *Tabletop Roleplaying Game*, doravante TRPG) têm por obrigação, usualmente, criar e interpretar as personagens das histórias criadas/jogadas em conjunto. É importante ressaltar que compreendemos a nomenclatura RPG como sinônimo de TRPG, e assim durante o presente trabalho, valendo do entendimento de TRPG por RPG de mesa, cujo formato é de narrativas colaborativas, as quais geralmente ocorrem ao redor de uma mesa. No entanto, é importante perceber que, para fins de organização, o RPG é entendido como uma categoria que abrange diversos outros tipos de manifestações.

No RPG, as pessoas costumam se encontrar em local e hora específicos para jogar um devido "Sistema" de RPG escolhido e aceito por todas as partes; compreendemos por Sistemas as diversas manifestações, ou melhor, formas de jogar RPG, a exemplo dos chamados "sistemas": *Storyteller*, *Dungeons & Dragons* (doravante D&D), *Tormenta*, *3D&T*, entre outros, os quais serão retomados no tópico referente à história do RPG. O Sistema é necessário para determinar a formatação dos jogos de RPG, pois, segundo Johan Huizinga (1971), os jogos possuem regras a serem seguidas para que haja o evento (jogo).

Dentre os elementos do RPG, além do Sistema, estão o Mestre e Jogador enquanto elementos cinestésicos. O Mestre, também chamado de Narrador, possui a função de mediar o contato entre as regras do jogo e a diversão dos jogadores. Ele é um jogador como os demais, responsável por estudar e projetar a narrativa a ser jogada. Não

que ele não se divirta, mas na sua visão, a história se passa de forma diferenciada. Destes nomes surgem as expressões "narrar" ou "mestrar" RPG", recorrentes neste meio.

O próximo elemento a ser apresentado é o Jogador/Personagem, sujeito que age "contra" as narrativas do RPG. O jogo inicial, projetado pelo Mestre, apresenta desafios a serem vencidos pelo Jogador, o qual não pode adentrar na narrativa fisicamente, e acaba necessitando de um corpo narrativo para concluir seus objetivos. Daí surge a necessidade de criação das personagens nos jogos de interpretação. Essas Personagens do diálogo permitem que o Jogador vivencie a história proposta dentro da narrativa, porém a construção da personagem é mediada pelo Mestre, de modo que haja relação com o cenário proposto. De modo simplificado, o Jogador age no ambiente externo do jogo (*Off game*) e a Personagem no ambiente interno (*On game*).

Segundo Wagner Luiz Schmit (2008), explicar para alguém o que é RPG é executar a tarefa mais comum do jogador de RPG, dizendo ainda ser nostálgico falar sobre, a ponto de "explicar alguma vez o seu hobby e alguns deles, inclusive eu, escreveram para sites de Internet e revistas ou deram palestras com este tema. Mesmo que a pessoa observe o jogo, é muito comum a pergunta "mas como é que se joga isto"? ou "Como aprendo a jogar"?" (SCHMIT, 2008, p. 22). Todavia, mesmo sendo uma tarefa corriqueira, a resposta também é tão simples quanto: só se aprende o RPG jogando, tanto quando se entende a literatura lendo ou a língua tendo contato com ela.

Explicar o que é RPG talvez seja a tarefa mais feita pelos jogadores desde que o jogo foi criado. Esse jogo de contação, melhor dizendo, de narrativas, pode tomar qualquer história ou mídia para si, com a finalidade de criar um cenário para poder se desenvolver com a maior liberdade possível, dependendo da "performance" do narrador e jogadores. Entendemos por *performance* o termo cunhado por Paul Zumthor (1983[235]/2010), compreendido como sinônimo de competência. Zumthor complementa que além do caráter sinonímico, a *performance* é "[...] saber-fazer e de um saber-dizer, [...] um saber-ser no tempo e espaço" (ZUMTHOR, 2010, p. 157). Esse saber é evocado pela capacidade de desenvolver a narrativa do proponente da história; sendo muito variado o perfil do narrador de RPG, transitando entre os gêneros, idades, localidades, etc.

[235] A edição usada para o presente estudo foi a tradução de 2010, realizada pela Editora da UFMG. Ressalto que 1983 é o ano do texto original em francês, intitulado "Introduccion à la poesie orale", publicada em Paris, pela editora Seuil.

É através dessa *performance* narrativa que o mundo do RPG se constrói, se virtualiza em imagem, para que os jogadores, através de seus próprios discursos, possam embrenhar-se na trama narrada e colaborar com a produção do jogo, tornando evidente o processo de coautoria do RPG, ressaltado por Edson Ribeiro Cupertino (2008). Seja qual artefato "o texto dito ou cantado evoque, a *performance* lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser" (ZUMTHOR, 2010, p. 157), corroborando com a hipótese da Cognição Corporificada, que reflete acerca do processo de significação através da cognição do sujeito, compreendendo que através desse processo a significação ocorre na relação entre sujeito, ambiente e cultura.

Ainda observa-se que os Estudos Literários e o RPG, na compreensão de Farley Eduardo Lamines Pereira (2007), efetuam trocas constantes e possuem fortes vínculos a nível estrutural, por exemplo, como a presença de narrador, personagem e até foco narrativo. Para o escopo desse trabalho, o objeto será tratado enquanto jogo de fazeres narrativos performáticos, com a finalidade de divertir o jogador, não somente em sentido estrito de entretenimento, como também pedagógico.

Vale dizer que o jogo é importante compreender o que é esse fenômeno, e de acordo com Johan Huizinga (HUIZINGA, 1971, p. 05, colchete meu), é fato mais antigo que a cultura, pois "mesmo em suas definições rigorosas, [ela] pressupõe sempre a sociedade humana; [...]". Complementando esse olhar, Huizinga tece a afirmação de "reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. [...] Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres irracionais, pois o jogo é irracional". Dialogando com o autor, observa-se que o fenômeno do jogo é complexo e, em muitos casos, instintivo. Se for tão natural ao homem brincar, e se o homem, na visão de Huizinga (1971), se configura em *Homo Ludens*, seria interessante o fomento do jogo na educação do homem em qualquer idade para satisfazer suas necessidades, aprender e transformar o mundo a sua volta.

Esse homem de qualquer idade, em sua inocência de jogo, pode inserir sua consciência no jogo, por exemplo, e torná-lo um espaço completamente diferente e realizador, como é a proposta do RPG, considerando-o enquanto modalidade de entretenimento e pedagógico.

Razão e Imaginação

Nesta parte do trabalho, apresentam-se os fundamentos teóricos que auxiliam a refletir sobre o objeto de estudo. A reflexão se dá com base em pressupostos e conceitos desenvolvidos no âmbito da Linguística Cognitiva (LC). No interior dessa disciplina, foram desenvolvidas teorias que definem as culturas como padrões cognitivos, simbólicos e sociais, elaborados sócio-historicamente.

Para os adeptos da LC, as culturas são formas de construir significados do mundo, que são construídos no andar dos grupos sociais pelo mundo, ou seja, na experiência de grupos sociais em relação ao meio em que vivem. Esses padrões são sempre reatualizados no tempo e variam dependendo das condições sociais e ambientais, gerando a diversidade de culturas, de possibilidades de construir justificativas para a existência do mundo (cf. CREPALDE, 2014).

Entende-se que essa reflexão seja importante para que se observe o presente objeto e que se possa refletir acerca das possibilidades de construção de sentido que se apresentam no jogo, e metodologia, como culturas diferentes, ou seja, padrões diferentes. Acredita-se que essas reflexões possam ajudar a pensar sobre a importância do uso do RPG como estratégia didática e sobre as diferentes maneiras de construir significado no interior das escolas, das salas de aula, pois esse trabalho, além de pensar o processo de significação, quer atrelá-lo ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, compreende-se a cognição como o resultante da relação do homem ambiente, mas também como mediadora dessa relação. Essas considerações são de fundamental importância para se refletir sobre questões pertinentes à construção de sentido, significação, no cotidiano escolar e literário.

No âmbito da LC, o conceito de base é o de *embodiment* (corporificação) e tendo em vista essa perspectiva teórica, pode-se dialogar com Raymond W. Gibbs (2005) acerca desse conceito. Para o autor, o ser humano se relaciona com seu meio social, e nessa relação entre corpo e meio ambiente são elaborados os padrões cognitivos, as maneiras de pensar de ser, de se organizar, etc. Por isso que a cognição é pensada como da "ordem do corpo", e não somente algo da mente. A mente no contexto da LC é uma construção sócio-histórica, assim como são as línguas, as matemáticas, as lógicas, etc. É nesse relacionar-se com o mundo nessa fricção (CREPALDE, 2014) que surgem os processos de significação.

Para compreender essa relação que chamamos de fricção, pode-se recorrer à fala de Gibbs (2005, p. 14, tradução minha[236]) dizendo que "[...] quando alguém soca meu nariz, eu, Raymond W. Gibbs Jr, e não outra pessoa, sente a dor". Logo, pensando nisso, compreende-se o que quer dizer a questão da ordem do corpo. Além disso, observa-se como as culturas se diferenciam enquanto formas de construir sentido. Para os gregos antigos, por exemplo, o ensino pautado pelos Trabalhos de Hércules era uma forma de construir um ser humano de excelência, um homem obra de arte, ético e criador.

Todos esses exemplos nos servem para perceber a perspectiva humana, a luz da LC, e como eles se desenvolvem em seu processo de significação. Cientes da relação da cognição e significação, busca-se compreender a Metáfora, dentro do processo de significação, com base no pensamento de Kövecses (2010).

Para ele, a metáfora é compreendida como "o ato de compreender um domínio conceitual nos termos de outro domínio" (KÖVECSES, 2010, p. 04, tradução minha[237]). Frisa-se que metáfora não é figura de linguagem, e sim um modelo cognitivo baseado na associação de propriedade entre elementos diferentes. Por exemplo, falar que o "Amor é uma Guerra" torna o significado de Amor próximo ao de guerra, transportando características, construindo novo sentido. Esse ato de compreender o mundo através de outros caracteres faz parte do cotidiano humano. Pensando nas formas de raciocínio, podemos dizer que o que tanto chamamos de Razão quanto o que chamamos de Imaginação se apropria do processo de significação metafórico para compreender o mundo, sendo que podemos pensar na cosmogonia do mundo, através do conhecimento mitológico e também da forma científica. Uma das diferenças dentre essa dicotomia é a questão do Concreto x Abstrato. Uma das funções da metáfora está no ato de tornar o Abstrato mais Concreto, e o oposto também.

A partir das percepções anteriores, podemos voltar a pensar acerca da Razão e Imaginação. Iniciando pela Imaginação, devemos logo descrevê-la não mais como o caráter referente ao mito, fantástico, e sim, compreendê-la através do prisma da LC, corroborando com Crepalde (2014, p. 45), quando diz que a imaginação é "uma habilidade cognitiva que possibilita a ordenação da experiência gerando um entendimento do mundo e criando uma realidade mental". Através dessa reflexão,

[236] Original em inglês: "When someone punches my nose, I, Raymond W. Gibbs, Jr, and not someone else, experience pain".
[237] Original em inglês: "metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain".

percebe-se a profundidade desse pensamento e imagina-se como isso auxilia na concepção do pensamento humano.

Esse raciocínio imaginativo é o tipo de pensamento que representa uma das formas de significar o mundo. Todavia, há uma forma de construir sentido que de certa forma opõe-se a Imaginação. Essa forma de construir sentido é nomeada Razão; com base no paradigma renascentista de Descartes (1596-1650), tem como pressuposto em seu esquema interpretativo "de que o todo se articula como um sistema lógico retomando, de certa forma, o pensamento grego clássico [...] Esse novo paradigma influenciou a maneira de compreender as relações entre signo e significado". (CREPALDE, 2014, p. 32). E foi a partir desse paradigma que, "não só as palavras apartaram-se do mundo, mas a sintaxe do mundo deu seu lugar a uma sintaxe organizada por leis lógicas e matemáticas *a priori*". Descartes defendia que o conhecimento "resultava do pensamento abstrato produzido pela mente, uma faculdade humana doada por Deus que produz entendimento do mundo independentemente da natureza e do corpo" (CREPALDE, 2014, 32-33) e a esse conhecimento nomeia-se Razão.

Cientes da dicotomia, enquanto os objetos lógicos retomam a ideia de existência *a priori*, o objeto imaginário, por sua vez, não se comporta com *"demonstrações racionais"*, suas *percepções* são mais *intuitivas*, como as da arte, da música, da poesia, da escultura. É a partir deste viés que "a história do ser humano é a história do desenvolvimento da habilidade de signifazer o mundo a si próprio, de construir-se e construir o mundo em signos, configurando espaços de significação para narrativas" (CREPALDE, 2014, p. 23).

Ainda sobre essa dicotomia, é importante retomar as ideias de Johnson (1987) acerca da temática. Para o autor, a perspectiva de raciocínio da razão pode ser vinculada ao termo objetivismo, tendo em vista compreender que essa forma de pensar visa uma construção proposital, algorítmica e puramente conceitual, que a partir da reflexão da LC, podemos perceber que, se a significação fosse sempre existir *a priori*, todos nós significaríamos o mundo da mesma forma, com as mesmas imagens e perspectivas.

Pensando nisso, pode-se ver como aquilo que reconhecemos como Razão objetiva-se, de acordo com Johnson, a um mundo desconectado do corpo que se desenvolve com sua lógica própria. Nas palavras de Johnson, a Razão procura prover uma "universalidade base para análise racional para suas próprias estruturas".

(JOHNSON, 1987, p. 21). Logo, esse pensamento se distancia da Imaginação, já que esta se estrutura através do contato do sujeito com o mundo em sua significação, todavia de uma forma rizomática e não ordenada, mas com uma lógica própria.

Em outras palavras, enquanto para a Razão existem as estruturas e as lógicas que devem ser validadas por fatos límpidos e não ambíguos, a Imaginação não segue esse mesmo padrão, podendo relacionar-se de forma metafórica sem vínculo com uma obrigatoriedade lógica cartesiana, valendo citar que dentro da Razão existem metáforas; porém por ser constituída pelo silogismo, que utiliza premissa maior, menor e resultado, atua em campos de igualdade e seguindo propostas possivelmente dentro do padrão lógico.

Um exemplo de silogismo seria refletir sobre uma questão recorrente no cotidiano, utilizando um domínio que não faz parte do escopo da Razão; é a área da Astrologia, valendo lembrar que os exemplos aqui utilizados serão desenvolvidos a partir do léxico e não tem vínculo com o conhecimento astrológico. Podemos pensar na seguinte frase "Todo Libriano é comedido", o que quer dizer que as pessoas que nascem no período do ano designado ao signo de Libra possuem a característica de serem comedidos (as). Então, partimos para a segunda afirmação que dirá "João é Libriano", incluindo o sujeito João ao signo, e por último, responde-se que "Logo, João é comedido". Aqui repousa um exemplo de silogismo em um campo que, usualmente, não é do domínio da Razão.

Imaginam-se conceitos de caráter dinâmico, e não conceitos que se opõem numa busca desenfreada por meio de operações lógicas que se limitarão pela criação de verdades absolutas. O objetivo é reconhecer as mudanças e apresentar aplicabilidade para a habilidade de reconhecer as realidades de significados "mutantes" à nossa realidade no que concerne à ótica da LC sobre a Educação.

Vale ressaltar que não se deseja a separação de *Razão e Imaginação*, e sim propor um esquema de significação da realidade, sem se apoiar em diversas dicotomias, e por mais que consigamos identificá-las, possamos ver o mundo com outros "óculos significadores", por outros prismas, não necessitando selecionar apenas uma forma de ver, uma visão monocromática do mundo.

Reflexão Pedagógica

Os humanos, enquanto seres linguísticos estão imersos em um sistema irrefreável de significações. Em vista disso, é necessário pensar abordagens que direcione o pensar sobre o funcionamento dos sistemas de significação, ou seja, como se elaboram significados, e não apenas memorizam-se significados prontos.

Através da reflexão pode-se perceber a importância de se compreender o processo de significação, não apenas para contatos entre culturas, mas para compreendermos a relação cognitiva entre sujeito e ambiente, sociedade e história. Com isso, pode-se pensar em estratégias pedagógicas que se apropriem dessas reflexões para fins de ensino-aprendizagem.

A partir deste viés, devemos refletir sobre a Metodologia a ser desenvolvida. A presente proposta foi projetada a partir de experiências empíricas e teóricas desenvolvidas no período de 2013 a 2016, no uso do EDURPG nas modalidades de ensino regular e não regular, valendo citar que essas práticas auxiliaram a perceber que existem situações mais propícias para a utilização da metodologia. Além da experiência empírica, utiliza-se como base teórico-metodológica para nortear o presente trabalho o levantamento proposto por Rocha (2014).

Antes de pensar na metodologia em si, devemos refletir acerca da aplicação de uma atividade de RPG em sala de aula. Ao pensar nisso podem surgir 2 tipos de pensamentos, sendo eles: “Como posso fazer isso?” e “essa atividade cabe no espaço-tempo da sala de aula?”. Quanto ao primeiro questionamento, devemos nos aproximar da metodologia para que possamos lidar com as adversidades apresentadas nos contextos específicos.

Alguns questionamentos, referentes ao *timing* da aplicação, surgiram em minhas experiências como: “mas a aula tem 50 minutos, dá tempo?”, “os alunos vão aprender?”, “como faço para ser divertido?”; esses questionamentos são essenciais para pensar o RPG na escola, pois muitas vezes não temos tempo nem disposição.

E corroborando com Rocha (2014), acredita-se que seja uma das funções do professor lidar com esses problemas, sempre lembrando que ele é um sujeito social, podendo recorrer a colegas, professores e outros auxiliadores sempre que precisar. A educação não é um quadro em branco a ser preenchido com uma cartilha teórica, ela se assemelha a interação social; ela é rizomática, segundo Deleuze (2000), ou seja, se desenvolve de forma não linear, e pode ser cheia de desafios, mas são através dessas questões que podemos desenvolver processos singulares dentro de sala.

Quanto à aprendizagem, o professor não fica omisso na atividade, ele participa da construção do processo mesmo quando transfere a mediação para os alunos, por exemplo. Já houve diversas atividades envolvendo RPG, tais como: mesas de RPG em sala; RPG em mostras artísticas; RPG em que a personagem é interpretada por grupos de alunos ou até quando a sala inteira é uma personagem.

Metodologia Role Play

A metodologia Role Play (doravante MRP) foi produzida pelo Mestre em Educação Rafael Correia Rocha (2014), com intuito de formatar o jogo RPG para uma possível pratica pedagógica descrita em três estágios da *aula narrativa*, sendo eles: Role Geral, Role Coletivo e Role Individual. Com o referencial pautado em Celso Antunes (2000), Roger Caillois e José Garcês Palha (1990) e Johan Huizinga (2007), o autor construiu a técnica com a finalidade de auxiliar na mediação entre professor-aluno-conteúdo pautada em atividades lúdicas e significativas.

Em seu trabalho, o autor propõe a compreensão de "aula narrativa". Segundo ele, o método se inicia com "postura ativa" do docente que seleciona quais saberes utilizará como foco da proposta pedagógica, pensando sempre no proposto por Joseph Campbell (2007) se referindo à resolução de uma situação problema, através da lógica das histórias de heróis. As personagens do jogo interpretadas pelo narrador, os Non-Playable Characters (doravante NPCs), portarão partes do conteúdo a ser assimilado através da ação do jogo.

A ferramenta demonstra-se flexível e dinâmica quando o autor expõe o seguinte: a partir da experiência dos alunos, o educador, enquanto agente mediador de conhecimento e ensino-aprendizagem poderá, de forma sensata, "relacionar os conceitos chave propostos com as experiências durante a narrativa, sem rigidez", enquanto os alunos "podem ir para qualquer lugar para explorar o ambiente do jogo. E como mediador o educador pode enviar personagens (aliados e mentores) que apresentem algumas pistas (Mestre dos magos, Obi Wan, etc) e logo desaparecer" (ROCHA, 2014, p. 66).

Pensando nesse sentido de capacidade de adaptação, o professor poderá inserir os conteúdos que farão parte dos jogos, sendo que alguns dos objetivos são trabalhar com a autonomia intelectual dos sujeitos e a capacidade de pesquisa. É interessante a forma com que Rocha (2014) se apropria do termo Mitologia para cunhar a

terminologia “Mitologia Comum”, compreendendo como uma “sequência de histórias que são comuns a todos e que por meio delas é possível desenvolver uma linguagem e cultura respectiva que dá identidade a um grupo” (ROCHA, 2014, p. 66). Compreendendo o conceito de aula narrativa, explanar-se-á acerca dos três estágios em formato topicalizado.

Role Geral: O narrador faz uma exposição inicial da história, desvinculado a regras de jogo, de início. Aos poucos os sujeitos irão “co-criando”, nas palavras de Rocha (2014, p. 68), as regras e limites do jogo. Introduz-se o educando na narrativa, através do convite: “o que vocês fazem?”. Nesse momento, como defende o autor, não há necessidade de inserção de sistema ou planilhas de personagem.

Role Coletivo: No momento presente, os educandos são divididos em grupos que serão, de acordo com Rocha (2014), “responsabilizados pela administração e interpretação, comportamento e características (vantagens e desvantagens) de um personagem”, permitindo maior profundidade e mediações várias sobre o conteúdo trabalhado. Ainda nas palavras do autor, é possível observar o processo de ensino-aprendizagem em pleno desenvolvimento no momento em que abrem-se “múltiplas pontes que se conectam entre os grupos e sujeitos, sem ter, em nenhum momento, perdedores e ganhadores, mas posicionamentos diferentes em relação à determinada situação” (ROCHA, 2014, p. 71).

Role Individual: Talvez a parte mais profunda e interessante do MRP seja o Role Individual. Nesse dado momento, o método “promove a alteridade entre professor-narrador e alunos” (ROCHA, 2014, p.74), permitindo que os educandos sejam os próprios narradores, mediando aquela atividade em sua total extensão. Esse trecho da atividade atinge diversos focos de uma só vez, e ainda a luz de Rocha (2014), ao aprender a coordenar tal atividade, promovendo o diálogo entre os colegas da classe, consequentemente, os alunos irão depreender o *ser-professor* e se colocarem como professores nesta atividade. Além disso,

> Essa oportunidade de compreender melhor o papel do professor visando a mediação de conflitos, interação e orientação junto ao grupo. Acredito que assim, o aluno pode aprender a respeitar o professor, se colocando no lugar dele. Imaginem como é gratificante ao educador (a) ter os próprios alunos opinando sobre como construir o plano de aula, consegue imaginar isso? (ROCHA, 2014, p. 74).

É interessante refletir acerca da apelação do autor. Algumas experiências empíricas anteriores me permitem ver que existem escolas em que o método cartesiano ainda funciona, nos levando a pensar que devemos direcionar as ferramentas pedagógicas para as localidades onde são mais requisitadas. Se a escola já atinge seu potencial através de uma metodologia específica, talvez não seja necessária uma mudança no processo de pensamento pedagógico, mas vale refletir que precisamos empregar nosso "olhar etnográfico" para identificar as localidades em que se é necessária inserção de tal metodologia.

É visível que essa teia de conceitos se toca em diversos nós. Enquanto a LC apela para que se observe a relação entre corpo e ambiente, cognição e linguagem pode-se pensar nas reações que esse pensamento, somado às características exploradas pela metodologia, além de seus conceitos político-sociais.

Considerações Finais

Dentre os arcabouços teóricos possíveis, a LC tornou-se a mais adequada, pois tal teoria permite pensar na construção do significado, como algo que emerge da relação entre o ser e o meio ambiente, fornecendo teoria para se refletir sobre outras maneiras de construir significado além da cartesiana. Essa teoria permite entrada para a interdisciplinaridade, pois destaca os conceitos de espaço e tempo, e nessa relação espaço-tempo, o surgimento de mundos possíveis. Na LC, parte-se do pressuposto de que o processo de significação é corporificado, ou seja, se realiza na experiência com o meio, o que envolve conhecimentos geográficos, biológicos, físicos, matemáticos, etc.

Fazendo leitura e reflexão teórica, pode-se observar o quanto o RPG não está ligado somente ao mundo do entretenimento, sendo surpreendido sobre o modo como ele também pode ser inserido na esfera da Educação, a qual simplesmente se pauta em um aprendizado mecânico e, por muitas vezes, carente de recursos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É visível que muitas faces ainda não foram desveladas, todavia pelo caráter exploratório e neófito, entende-se que há necessidade de aprofundar alguns conceitos para que se consiga ampliar a compreensão do uso do RPG ontologicamente vinculado ao pensamento da LC.

Referências Bibliográficas:

CREPALDE, Adilson. **A construção do significado de tekoha pelos kaiowá do Mato Grosso do Sul**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

GIBBS JR, Raymond W. **Embodiment and cognitive science**. New York: Cambridge University Press, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Traduzido por João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

KÖVECSES, Zoltan. **Metaphor: A practical introduction**. United Kingdom: Oxford University Press, 2010.

PEREIRA, Farley Eduardo Lamines. **No Limite da Ficção: comparações entre Literatura e RPG – Role Playing Games**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007.

ROCHA, Rafael Correia. **Narrativa da Imaginação:** Proposta pedagógica, metodologia *Role Playing* e reflexões sobre educação. Uberlândia: Narrativa da Imaginação. 2014.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

A DIALOGIA EM CURSOS ONLINE: RELATÓRIO DE PROJETO DE PESQUISA

José Lauro Martins[238]
Valdirene Cassia da Silva[239]

Resumo: Este trabalho é a síntese de uma pesquisa realizada em 2016 com o objetivo de avaliar a dialogia nos fóruns de estudos no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECP). Uma investigação do espectro qualitativo com estratégias da análise de conteúdo de um fórum de estudos em cada uma das cinco turmas oferecidas pelo curso. Foram analisadas 482 mensagens e deram suporte para entender importância do contexto dialógico dos fóruns para a gestão da aprendizagem. Vimos também que a presença virtual permanente dos mediadores, principalmente nas primeiras horas depois da mensagem ser postada pelo aprendente, é de fundamental importância para que o fórum tenha sua continuidade no debate.

Palavras-Chave: Dialogia, fórum *online*, curso *online*

Introdução

Dentre os recursos a disposição nos ambientes virtuais de aprendizagem está o fórum de discussão que permite uma participação "mais pensada" que os recursos de comunicação síncrona. Permite também o acesso a diversos dados de rastreio de cada mensagem, o que facilita o acompanhamento da qualidade das mensagens. É característica a comunicação a partir dos agrupamentos sociais (um curso ou uma disciplina *online*), que facilita os processos interativos, numa troca constante de ideias, promotoras de discursos que podem ser geradores, a posteriori, de reflexões e de elementos de pauta para outros discursos ou imersão naqueles já postos. Essas práticas promovem a sensação de presença, de comunidade (SHEA, 2006). Assim, "[...] as bordas entre os estados de presença e ausência que, nas sociedades tradicionais, eram nítidas, tornam-se borradas" (SANTAELLA, 2007, p. 236).

O que fez da pesquisa interessante para nós foi o fato de que já conhecermos boas práticas em ambiente virtual e sabemos que os fóruns é o canal de comunicação mais usado entres os agentes da formação em ambiente virtual. Tanto para informar

[238] Filósofo e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal. Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. Email: jlauro@uft.edu.br
[239] Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora do CEULP/ULBRA. Professora da FACTO. Vinculada a UNEST e a FESAR. Membro do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins. Email: valdirene.silva0@gmail.com

sobre as situações correntes da vida no curso como para discutir os conteúdos e as contribuições para construção do conhecimento. Se por um lado o fórum oferece mais liberdade temporal na intervenção, por outro, pode haver certo distanciamento entre os intervenientes.

Nossa experiência em cursos *online* também suscitou as dificuldades em orientar e incentivar os professores promoverem o debate nos fóruns para que de fato houvesse uma dialogia capaz de construir uma narrativa no fórum (MARTINS, 2017). Levantamos a dúvida sobre o que os professores entendem por debate quando se trata da sala de aula, seja ela presencial ou *online*. Por fim, objetivamos nas seguintes questões: os fóruns são de fato um instrumento de aprendizagem ou mais uma burocracia com pouca eficiência pedagógica? Por fim, a participação dos professores tem sido suficiente/eficiente, do ponto de vista qualitativo, para promover a participação e a aprendizagem.

O objeto da pesquisa

Nosso objeto investigado foi o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECP) oferecido para 200 professores de escolas públicas (alunos no curso) distribuídos em cinco turmas (Tocantinópolis, Araguaína, Cristalândia, Palmas e Porto Nacional). No curso houve pelo menos um fórum de estudos por sala (disciplina) com até 180 mensagens. Os professores responsáveis pela mediação pedagógica nos fóruns são mestres ou doutores com experiência em ambientes virtual de aprendizagem. Nosso objetivo geral fora avaliar a dialogia nos fóruns de estudos no CECP. Os objetivos específicos foram verificar a participação dos professores nos fóruns de estudos; verificar se há construção de redes de aprendizagem; identificar se á fundamentos de dialogia nos fóruns e identificar os níveis de dialogia nos unidades de análise.

A Metodologia

Conduzimos uma investigação qualitativa (FLICK, 2005) analisamos as participações de fóruns por meio de estratégias de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com categorias predefinidas. Consideramos cada mensagem uma unidade de análise (mensagens de fóruns). Como referência para organizar os dados e para evidenciar as tendências nas mensagens dos fóruns optou pela proposta de Garrison, Anderson e

Archer (2000). Os autores propuseram analisar a interação nos cursos *online*[240] a partir de 3 conceitos básicos: presença cognitiva (Cognitive Presence), presença social (Social Presence) e presença pedagógica (Teaching Presence). Com base nas definições desses autores entendemos a que a presença cognitiva configura nos eventos que promovem a discussão de determinado conteúdo, na troca de informações e na possibilidade integração de ideias fundamentais para a construção da aprendência. A presença social é observada expressam emoções nas mensagens, na comunicação aberta entre os atores e na preocupação com os demais do grupo. A presença pedagógica é expressa por meio da ação de mediação, na compreensão do contexto da aprendência e no compartilhamento de experiências que ilustram e provoquem a discussão ensino.

Baseamos também na proposta de Clara Coutinho (2013) que, com base no trabalho de Garrison, Anderson e Archer (2001), em que detalha a presença cognitiva nas seguintes categorias: fator gerador (evocativo), exploração (inquisitivo), integração (tentativa), resolução (comprometido). Para todas as categorias a autora apresentou indicadores e definição que serviram de diretrizes para a categorização.

Foram analisadas 482 mensagens, sendo 96 mensagens de cinco professores do curso, na primeira fase e, ampliamos para 200 mensagens na segunda fase visando a estabilização dos dados. Os procedimentos tiveram a seguinte sequência: coleta e preparação dos dados, codificação das unidades de análise (cada mensagem), categorização e interpretação.

Apresentação e análise dos dados

Participação/mediação

Inicialmente identificamos que a média percentual de mensagens dos professores nas cinco turmas foi de 19,9%. Esse é um indicador que importante para perceber a dialogia nos fóruns, pois a participação do mediador é o instrumento principal para estabelecer uma interação necessária para a orientação do processo de aprendizagem *online*. Pois se espera que a participação do mediador promova o debate e não seja "arrefecedor". Nesse caso observamos que em 46,9% das mensagens dos professores tiveram sequência. Ou seja, em mais da metade das mensagens dos professores não provocou a discussão. Além disso, em apenas 18,8% dos casos o

[240] Garrison, Anderson e Archer (2000) chama de "Community of Inquiry"

mediador retornou ao debate.

Na fase seguinte da pesquisa analisamos as mensagens a procura dos indicadores nos três tipos de presenças (cognitiva, social e pedagógica) propostas por Garrison, Anderson e Archer (2000). Seria um indicador de qualidade da dialogia importante visto que as mensagens teriam conteúdos significativos, presença social que contribuía para fortalecer o grupo e a presença pedagógica que contribuía para que as mensagens fossem de fato formadoras. Porém, em apenas 6,4% das mensagens estavam presente os indicadores das três categorias de presença. Na tabela abaixo apresentamos distribuída em percentuais as 425 mensagens categorizadas

Tabela de presenças

TOTAL	25
Presença cognitiva	2,2%
Presença social	4,0%
Presença pedagógica	4,1%

Observando que houve menos de 20% de mensagens dos professores e no total das mensagens analisadas (professores e alunos) apenas 6,4% delas tinham os todos os indicadores de presença, o que nos permite afirmar que os fóruns foram de fraca dialogia.

O alto percentual de mensagens com presença cognitiva (conforme a tabela acima) é esperado, pois se tratava de fóruns de discussão de conteúdos em estudos no curso. Todavia, a presença social não é automática, pois depende da conotação que se dá ao conteúdo e a narrativa estabelecida. É preciso que o autor, além de manifestar-se, chame a atenção para o que é dito. Porém, o que chamou-nos atenção foi o baixo percentual de presença pedagógica com 14.1%. Pois num curso *online* é necessária uma atenção muito forte a cada aprendente, pois cada manifestação pode ser um indicador da aprendência. Como disse Garrison, Anderson e Archer (2001), o principal responsável pelas estratégias de apresentação, discussão, contextualização dos conteúdos é o

professor. Essa é a chave do processo didático para a aprendência. Se o/s mediador/es não estão presente, não é de se esperar que espontaneamente o grupo se constitua como uma comunidade de aprendizagem (Paz, 2015; Catela, 2011; Dias, 2013) suficientemente proativa colaborativa/cooperativa para que substitua a atuação docente.

Para aprofundar na compreensão da dialogia, foram categorizadas as mensagens dos professores conforme os indicadores de cada categoria (COLTINHO, 2013). Acrescentamos 2 indicadores (1.3 e 1.4) na categoria *fator gerador* que consideramos necessária. Vejamos o quadro abaixo com os respectivos percentuais de mensagens atribuídas a cada categoria.

Quadro de indicadores e categorias

Categorias	Indicadores	
1. Fator gerador (Evocativo)	1.1. Reconhecer o problema	2,3
	1.2. Sensação de confusão ou perplexidade	
	1.3. Apenas questiona	
	1.4. Avalia/questiona	
2.Exploração (Inquisitivo)	2.1. Divergência no seio da comunidade *online*	4,8
	2.2. Divergência numa simples mensagem	
	2.3.Troca de Informação	
	2.4. Sugestões a ter em consideração	
	2.5. Brainstorming	
	2.6. Conclusões	
3. Integração (Tentativa)	3.1. Convergência entre membros de um grupo	,2
	3.2. Convergência na mesma mensagem	
	3.3. Ligar ideias, sintetizar	
	3.4. Criar soluções	
4. Resolução (Comprometido)	4.1. Aplicar ao mundo real	1,5
	4.2. Testar e defender soluções	

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

Nessa categorização chamou-nos a atenção na primeira categoria que poucas mensagens continham uma avaliação seguida de um questionamento (Indicador 1.4) visto que esta seria uma boa estratégia para provocar o debate. Vejamos o exemplo da mensagem de um mediador que atende a esse indicador:

> Re: Educomunicador
> por xxxxxxxxxxx
> A sua contribuição é bastante pertinente xxxxx! O atual cenário educacional exige um profissional qualificado e com características bem definidas para mediar todo esse processo. Diante dessa realidade, com a dificuldade encontrada na formação destes profissionais, o que você pensa que pode ser feito para que o professor construa ou desenvolva habilidades de educomunicador?

A falta do apelo para continuar o debate que vai além da manifestação da opinião pessoal, mas que exige um aprofundamento das posições ora postas. O debate é um mecanismo pedagógico de resistência a modelos pré-estabelecidos por meio de pesquisas e socialização de resultados e posições. O que percebe nos fóruns pesquisados é uma ausência de processos abertos comunicação. Esses processos possibilitam produzir informações, elaborar conhecimentos.

Percebe-se que nessas mensagens não há elementos reflexivos, mas uma preocupação em atender o processo de controle e disciplina dada a condição de exigência do fórum – marcas contrárias àquelas naturais a um processo compartilhado e colaborativo de construção de conhecimento - uma vez que os sujeitos aprendentes, inseridos no processo, não são estimulados à comunicação entre os participantes da comunidade, comprometendo a dinâmica do estar-junto na construção de novos saberes plurais, interativos, hipertextuais e em rede.

Quanto a segunda categoria, obteve maior percentual de mensagens, porém houve alguns indicadores preocupantes: 36% das mensagens foram categorizadas como conclusão (Indicador 2.6). Vejamos um exemplo de mensagem de um mediador que encerra uma discussão:

> Re: VAMOS CONVERSAR SOBRE O PPP?
> por xxxxxx

> Eu penso colega xxxxx, que nós como servidores das UEs devemos nos interagir mais e cobrar de nossos gestores uma maior democratização das ações de setor público, pois já temos tantos órgãos de suporte como Ministério Público, Conselhos dos mais variados segmentos, sindicatos que podem contribuir no sentido de dar maior transparência ao aparato público.

Uma característica significativa em todos os fóruns analisados é a posição pouco crítica ou passiva por parte dos atores discentes no processo, não ocorrendo registro de nenhuma divergência (Indicadores 2.1 e 2.2). Não se percebe traços de negociação quanto aos assuntos ou objetos postos para análise. Não se observa interação entre os sujeitos na promoção de discursos que articulam elementos discursivos oposicionais com vista à superação dialética ou à transcendência desses elementos. Em outras palavras, a uma dificuldade em estabelecer uma narrativa nos fóruns, são especialmente uma coletânea de mensagens.

Quanto à frequência nos fóruns

Consideramos dois aspectos estruturantes das narrativas em fóruns dos cursos virtuais: a frequência em que os agentes (educadores e aprendentes) se manifestam nos fóruns e o conteúdo das mensagens. São bases óbvias, porém complexas do ponto de vista da gestão da aprendizagem (MARTINS, 2017). Uma vez que a situação ideal para a dialogia é que o dever de participar por exigência acadêmica tenha a menor influência possível sobre a necessidade provinda do desejo de formação que o curso ofereça. Essa participação espontânea favorece a autoria/autonomia se estrutura inversamente proporcional às exigências administrativas para obtenção ‘nota’ para aprovação.

O projeto do curso indicava que o professor deveria retornar às demandas/questionamentos dos estudantes em até máximo de 24 horas. O que se observou foi que a média de tempo para a resposta/participação dos professores foi de 3,9 dias. A variação foi de 0 (zero) a15 dias para o envio de resposta/mensagem dos professores. Houve um caso em que o professor respondeu a todos num único dia em um fórum que prolongou por 18 dias, o que configura a displicência desse professor em acompanhar/participar/mediar o diálogo formativo esperado em fóruns destinados a este fim.

O percentual de mensagens dos professores que tiveram sequência/debate, neste caso foi considerado quando pelo menos um aluno manifestava-se a partir da mensagem do professor e o percentual relativo a relação entre o tempo de resposta dos professores. No quadro a seguir apresentamos os dados com o total de mensagens dos fóruns analisados.

Quadro de percentuais de sequência

Mensagens dos professores	Percentuais
Tiveram sequência/debate	2,1
Respostas no mesmo dia	22,9
Resposta em 1 dia	16,7
Resposta em 2 dias	6,3
Resposta em 3 dias	5,2

No Quadro de percentuais de sequência podemos perceber o declínio do percentual das mensagens que tiveram sequência na medida em que aumenta o tempo de resposta dos professores. Nota-se que quando os professores respondem no mesmo dia a possibilidade de haver continuidade do debate é maior (22,9%). Quanto mais aumenta o tempo de resposta do professor diminui o percentual de mensagens que tiveram continuidade no debate. Apenas 16,7% das mensagens dos professores ocorreram no mesmo dia em que ocorreram as mensagens dos aprendentes. Também chamou-nos a atenção que em apenas 18% dos casos o professor retornou ao debate. Embora seja uma atividade assíncrona, é próprio do diálogo a manifestação dos interlocutores e para isso exige frequência e atenção continua dos mediadores para cada aprendente seja "visto" nos fóruns. Como disse Paulo Freire, "a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções" (FREIRE, 1998, p. 96).

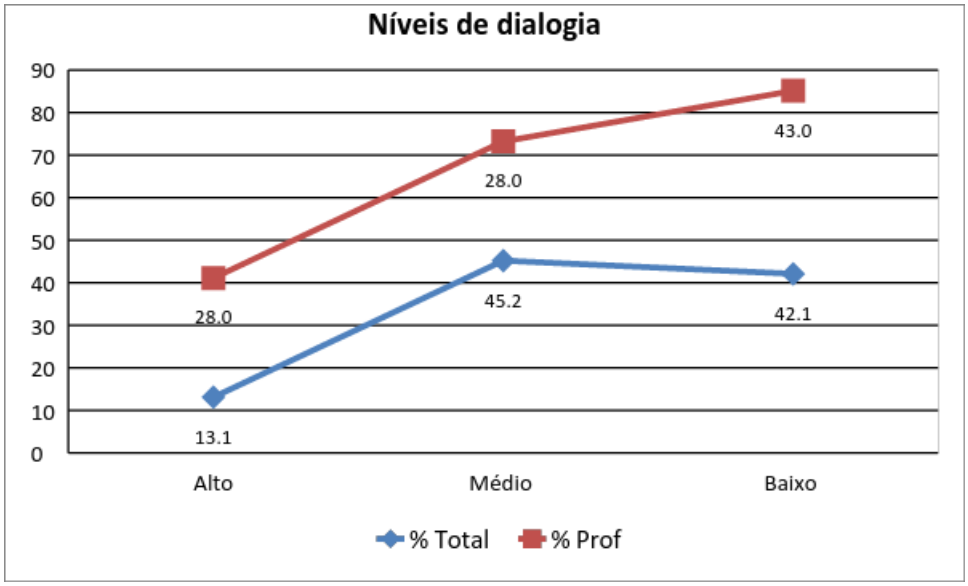
Quanto aos níveis de dialogia

Outro indicador de qualidade formativa dos fóruns são os elementos

comunicacionais que favorecem a dialogia das mensagens. Para isso analisamos os níveis de dialogia a partir dos conteúdos no contexto de cada discussão a partir da compreensão de que não há como falar de dialogia em textos de mensagens isoladas. É no corolário de mensagens em um fórum com uma temática definida e um mediador reconhecido pelos participantes, que cada mensagem torna-se parte de uma narrativa composta por todos os participantes do fórum.

As mensagens foram categorizadas em níveis de dialogia (MARTINS, 2014) a partir dos seguintes critérios: A) Nível alto – as mensagens propositivas que continham questionamentos com o objetivo de provocar o debate. Uma reflexão integrada, contextualizada no debate ou apenas uma pergunta com a finalidade de provocar o diálogo. B) Nível médio – as mensagens que, embora estivessem conectadas ao conteúdo do fórum. O autor da mensagem não questiona e nem retorna ao tema na mesma discussão. Apenas uma reflexão/opinião. C) Nível baixo – mensagens que atendessem a exigência burocrática do curso, tal como uma síntese de leitura sem a preocupação da continuidade da mensagem anterior. Não retorna o eventual comentário. Ou até mesmo fora de contexto, que configura como uma "conversa paralela". Com esta categorização (Níveis de dialogia) chegamos aos seguintes percentuais:

Gráfico dos níveis de dialogia



Os dados demonstraram que a estratégia dialógica dos professores assemelha a dos aprendentes, como observamos no gráfico acima. As linhas têm uma

tendência parecida, 42,1% das mensagens dos aprendentes apenas atendia ao apelo burocrático à participação nos fóruns. Nesse caso são mensagens que tinham um conteúdo condizente com a discussão, porém não participavam do corolário de significados. São citações de textos ou manifestações de opinião. Como se em uma sala física com diversas pessoas discutindo determinado assunto, alguém abrisse a porta, falasse alguma coisa e saísse sem importar a opinião dos outros sobre sua manifestação.

Quanto a participação dos professores é esperada um nível alto de dialogia nas mensagens, afinal é papel dos professores conduzir a discussão no fórum para que haja um debate propositivo e que os significados de cada mensagem seja valorizado. Na pesquisa identificamos que em 43% das mensagens dos professores tinham baixo nível de dialogia. São mensagens que coadjuvaram para que o fórum tornasse um conjunto de "retalhos" de opiniões.

Apenas 13,1% das mensagens eram propositivas e cumpria seu papel de promover o diálogo. Vejamos o caso abaixo em que apresentamos em sequência a mensagem de um aprendente e a mensagem do professor. Este fizera uma afirmação genérica sem encadeamento com a mensagem anterior e classificamos com de baixo nível de dialogia. Em seguida o mediador fez seu questionamento e indicou o caminho para encontrar base teórica para a manifestação, o que categorizamos como de alto nível de dialogia.

> Re: VAMOS CONVERSAR SOBRE O PPP?
>
> por (Aprendente 1)
>
> O PPP da escola na qual trabalho, define a identidade da U.E indica caminhos para um ensino de qualidade.
>
> Re: VAMOS CONVERSAR SOBRE O PPP?
>
> por (Professor)
>
> xxxxxx gostaria que você explicitasse como é a construção, e como é trilhado estes caminhos para o ensino de qualidade. Os textos da biblioteca ajudarão bastante suas reflexões.

Notamos que a mensagem do professor/mediador é postada 10 dias após a postagem do aprendente e não tem sequência. Neste caso, nem mesmo o mediador retorna para cobrar do aprendente um aprofundamento do debate. Mesmo assim, se

tomarmos a mensagem, isolada de seu contexto podemos dizer que a mensagem do professor teve uma presença social e pedagógica (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2001).

Vejamos a sequência de mensagens em que o professor não exerce seu papel de mediador.

> Re: COMUNICAÇÃO NA ESCOLA
>
> por (Aprendente 2)
>
> Acredito que a escola deve se adaptar a cultura midiática e usá-la como aliada para o progresso da educação, pois ignorar significa "tapar os olhos" para um assunto que está em todos os espaços. (...) nos corredores e nos pátios das escolas nos deparamos com alunos interligados, (...). Assim, vem a indagação: Por que é tão difícil usar as tecnologias da informação e comunicação como ferramenta na sala de aula? Usamos as TICs em nosso cotidiano, então qual é o entrave em usar esse conhecimento envolvendo os conteúdos que serão tratados em sala de aula? Sei que existem vários desafios (...). Mas, como temos que fazer nossa parte, seria interessante colocarmos esses assuntos para discussão e reflexão em nossas escolas.
>
> Re: COMUNICAÇÃO NA ESCOLA
>
> por (Aprendente 3)
>
> Concordo com você Rejane, realmente devemos refletir sobre esse
>
> Re: COMUNICAÇÃO NA ESCOLA
>
> por (Professor)
>
> Vejo que a maioria das escolas estão despreparadas para lidar com temática em sala de aula, por isso que a situação vem tornando indisciplina ao invés de contribuir com processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira mensagem o aprendente faz uma ótima reflexão e a

classificamos de alto nível de dialogia. Sete dias depois outro aprendente apenas concorda com outra mensagem, qual classificamos de baixo nível de dialogia. O professor mediador entrou na conversa nove dias depois da primeira mensagem. Considerado muito tempo naquele contexto. Além do tempo, o professor fez um comentário síntese, com forte significado negativo. A forma que ele manifesta não estimula a continuidade da discussão, o que consideramos de baixo nível de dialogia.

Nesta pesquisa encontramos uma situação diferenciada em uma turma com trabalho intensivo de interação dos mediadores com os aprendentes foram abertos mais de 50 fóruns durante o curso. Enquanto o esperado seria de 10 fóruns por turma. Houve mais três mil mensagens durante o curso, enquanto a turma com menor interação chegou apenas a 10% desse total. Nessa turma ocorreu uma discussão temática com 133 mensagens, sem a participação do mediador! O que nos leva-nos a compreender que o contexto dialógico do curso, a riqueza de dialogia/autoria pode ser determinante na motivação e no sucesso dos fóruns.

Possíveis conclusões

A dialogia nos fóruns dos cursos *online* é um desafio à nossa cultura educacional, é apenas diferente das dificuldades nos cursos tradicionais (presenciais). Uma das diferenças importantes é que nos cursos virtuais fica o registro, o que facilita a percepção das dificuldades entre aprendentes e educadores no diálogo pedagógico. Vimos nessa investigação que não basta a participação para que a dialogia aconteça, é preciso que o mediador entenda tanto do conteúdo quanto da metodologia para que este não desanime um fórum com mensagens de baixo nível dialógico.

Outro aspecto da dialogia que chamou-nos a atenção foi a importância do contexto dialógico do fórum. Entendemos que a presença virtual permanente dos mediadores é de fundamental importância para que o fórum tenha sua continuidade no debate. A frequência é tão importante quanto aos demais indicadores por ser a condição para que os participantes percebam a presença e mantenham o vínculo psicológico com comunidade de aprendizagem, que Moore (2003) chamou de “distância transacional”. A expertise e o bom senso dos mediadores deve indicar qual a proporção em sua participação. Por hora o que podemos sugerir é que quanto mais animado e com mensagens de alto nível de dialogia, menos os mediadores precisam intervir no debate. Da mesma maneira, quando o mediador observar que o debate está arrefecendo ou que

haja mensagens como problema no seu conteúdo, principalmente se os participantes não questionarem o mediador deve intervir.

Esse trabalho indicou-nos a importância da participação continuada dos mediadores nos fóruns. Podemos dizer que quando a resposta/participação do professor acontece no mesmo dia da postagem do aprendente tem-se maior chance de haver continuidade no debate. Todavia, não é o único indicador, vimos na turma com forte acompanhamento os aprendentes produziram um fórum com mais de uma centena de mensagens sem mediação. O que podemos afirmar que não basta a atenção momentânea no curso, a dialogia perpassa a todos os instrumentos e manifestações no curso.

Entendemos que não há como estimar com precisão qual a proporção adequada entre as mensagens dos aprendentes e professores, mas consideramos o bom senso pedagógico e a expertise do professor deve ser capaz de indicar o limite e a qualidade da mediação. É um espaço dialógico entre quem emite e quem recebe determinado conteúdo, um canal de expressão legítimo de vozes. A efetiva adoção de vias digitais de comunicação, capazes de facilitar a mobilidade no e do conhecimento, as trocas de saberes e a construção coletiva de sentidos, com novas práticas culturais, novos valores e novas sociabilidades, que os levam à lógica da interação para produzir conhecimentos e construir significados (TAPSCOTT, 2010).

É possível estruturar um curso a partir do diálogo? Pensamos que sim. Porém é preciso que os interagentes: educadores e aprendentes façam dele um meio provocador na gestão da aprendizagem. Neste caso será preciso muita atenção dos educadores à forma pedagógica e fazer do ambiente do curso um espaço virtual de encontro de uma comunidade de aprendizagem, que colaborativamente exerce a gestão da aprendizagem.

Obras Citadas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Barreto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

CATELA, H. Comunidade de aprendizagem: Entorno de um conceito. **Revista de Educação**, Lisboas- Acesso http://revista.educ.ie.ulisboa.pt, v. XVII, n. 2, p. 31-45, 2011.

COUTINHO, C. P. Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações

metodológicas e recomendações práticas. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 21-34. Disponível em http://goo.gl/Lea11A, 2013.

DIAS, P. Comunidades de aprendizagem e formação on-line. **Nov@ Formação**, v. 3, n. 3, p. 14-17, 2004.

FLICK, U. **Método qualitativos na investigação científica**. Tradução de Artur M. Pereira. Lisboa: Monitor, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2, p. 87-105, 2000. ISSN Disponível em http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf. Acesso em abril de 2016.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. **The American Journal of Distance Educational**, v. 1, n. 15, p. 7-23. Disponível em http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf. Acesso em abril de 2016, 2001.

MARTINS, J. L. **A gestão da aprendizagem em ambiente virtual**. Universidade do Minho. Braga; Portugal.. 2014. (Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34067). (Tese de doutrorado).

MARTINS, J. L. Dialogía: Un desafío permanente. **Revista hachetetepe**, Cadiz (España), v. 14, p. Cádiz, Maio 2017.

MARTINS, J. L. **Enquanto uns ensinam outros navegam**. Porto Alegre: Editora FI, 2017.

MARTINS, J. L. **Fóruns:** mais que mensagens, uma narrativa. VII Congresso Virtual Ibero Americano de Qualidade em Educação Virtual e a Distância. [S.l.]: [s.n.]. 2017.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, n. Original publicado em Keegan, D.

(1993) Theoretical Principles of Distance Education. London: London: Routledge. Traduzido por Wilson Azevêdo, p. 22-38. Disponível em http://goo.gl/5VXFUK, Agosto 2002.

PAZ, J. C. S. D. S. **Ensinar em comunicade de apendizagem**. Universidade Aberta. Lisboa - Portugal. 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SHEA, P. A Study of Students' Sense of Learning Community in Online Environments. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, p. 35-44, 2006.

TAPSCOTT, D. **A hora e vez d geração digital**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TECNOLOGIAS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: UMA FERRAMENTA PARA UM ENSINO INCLUSIVO.

Ciro Ferreira de Carvalho Júnior
Professor no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Tocantins, Mestrando em Sistemas e Computação UNIFACS – Universidade Salvador, e-mail: cirofcjr@ifto.edu.br.
Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho
Pedagoga no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Tocantins, Mestranda Educação na UFT – Universidade Federal do Tocantins, e-mail: kely@ifto.edu.br.
Ciro Matheus Coelho Arrais
Técnico em Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Cursando Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior, e-mail: ciro.arrais@ifma.edu.br.
Antonio Junior Moraes Ribeiro
Auxiliar em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Tocantins, Graduado em Filosofia pela UCB – Universidade Católica de Brasília, e-mail: antonio.ribeiro@ifto.edu.br.

RESUMO:Este trabalho tem como o objetivo compartilhar uma leitura a partir da compreensão de literatura sistematizada sobre as tecnologias na atual conjuntura social, e o quanto tal conhecimento pode ser capaz de impactar no processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades especiais. Desta forma, apresentamos inicialmente uma metodologia bibliográfica a partir da contribuição de diferentes autores ligados ao uso da tecnologia, no sentido de promover um diálogo mais interdisciplinar. Como aporte teórico, procuramos mobilizar saberes de diferentes percepções do conhecimento humano, aplicados a temática deste artigo, com o intuito de verificarmos o mesmo objeto sob vários pontos de vista. Refletiremos a tecnologia

como ferramenta necessária e indispensável para melhorar a inter-relação entre as pessoas, possibilitando maior inclusão e qualidade de vida. Desta forma, as ferramentas metodológicas são consideradas um mecanismo essencial para que esta inclusão, de fato ocorra.

Palavras–chave: Tecnologia; Aprendizagem; Inclusão; Letramento Digital; Necessidades Especiais.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo apresentaremos um panorama das tecnologias da era pós-moderna e o quanto estas tecnologias podem impactar no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.

A pós modernidade é um período gerador de diversas reflexões e investigações, tais como: a tecnologia como ferramenta basilar para a educação, a inclusão e exclusão social de indivíduos que são engolidos pela era informatizada, pelos impactos sociais, econômicos e, mesmo, ambientais que as tecnologias podem causar em detrimento de um contexto mais harmônico entre as partes.

Neste artigo discutiremos sobre inclusão e exclusão sociais e digitais, principalmente de pessoas com necessidades especiais.

Acreditamos que o conhecimento e acesso a ferramentas tecnológicas, que permitam a inclusão digital, trazem diversos benefícios no dia a dia, desde o convívio social até mesmo o acesso das pessoas com necessidades especiais ao mercado de trabalho.

A perspectiva de reflexão que abordamos sobre educação neste trabalho, não se refere ao sentido de educação formal, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas sim, no sentido dos usuários saberem lidar com a referida ferramenta que, com o advento da globalização, tem ganhado mais espaço e, com isso, tem exercido papel importante em diferentes classes sociais, podendo servir como instrumento de inclusão social de pessoas com necessidades especiais, sejam elas físicas ou mentais, como autismo, por exemplo. Em outras palavras, nos referimos ao fato de haver, ou não, exclusão por parte das pessoas que desconhecem o manuseio das ferramentas básicas do contexto informacional e/ou computacional, recursos estes, que podem auxiliar em várias áreas do conhecimento, como também na área da educação,

que no nosso caso é voltado para educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.

A metodologia desenvolvida neste artigo é do tipo bibliográfico, tendo em vista que é elaborada uma revisão de literatura especializada na área, colocando-as em confluência. Para tanto, foram utilizados, como principais autores, Oliveira et al (S/D), Souza (2008), Zanata e Carvalho (2008), Teixeira e Marcon (2009), Turci (2012), Aires et al (2014), e Moreira et al (2015).

A discussão entre diferentes autores contribui na construção de uma percepção mais global sobre o assunto proposto, incentivando o diálogo e a construção de ideias autônomas a partir de tais confrontos teóricos. Por isso, trata-se de um artigo de relevância teórica bastante pertinente.

Além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências, este artigo é constituído pelas seções Tecnologias na Aprendizagem, Letramento Digital, Tecnologia, Exclusão e Inclusão Digital em Contextos de Crianças com Autismo e Trabalhos Futuros.

2 TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM

Aprender, na contemporaneidade, é um processo diretamente associado às novas concepções de mundo e linguagem, partindo do princípio de que a aprendizagem não se esgota mais na esfera escolar. A ideia de aprendizagem está diluída a qualquer contexto que se faça pertinente o compartilhamento de conhecimento.

É nesse sentido, que a tecnologia aparece como grande revolucionária nesse campo, tendo em vista a importância que se é dada às novas mídias sociais da atualidade, tais como redes sociais, YouTube, etc.

Para Turci e Costa (2012), é necessário entender que a aprendizagem sobre tecnologia se faz cada vez mais importante e, para isso, é necessário que seja ampliado o leque de discussões sobre uso de softwares e outros elementos da informática, considerando que o computador é ferramenta fundamental para a interação desses novos tempos.

Dentro desse âmbito, é necessário entender a tecnologia como algo motivacional e não como uma ferramenta excludente. Seguindo a primeira concepção, entende-se que

a tecnologia desperta a curiosidade do sujeito e, com isso, incentiva-o a ir além do que lhe é proposto. Isso, por sua vez, ajuda na formação de alguém mais autônomo e, com isso, mais sagaz na prática dos estudos (CARVALHO, 2008).

Assim, a aprendizagem, por meio de ferramentas tecnológicas, torna-se o pivô da democratização do saber, sobretudo no que se refere à autonomia das instituições e a rapidez com a qual as informações são compartilhadas. Nesse sentido, funciona como uma culminância de fatores facilitadores.

Entretanto, há de se frisar que este teor facilitador só é possível desde que essa tecnologia seja inclusiva, no sentido de que proporcione o acesso de pessoas de todos os tipos, de todas as escolaridades e, principalmente, com qualquer tipo de deficiência (TEIXEIRA, MARCON, 2009).

Acreditar em uma aprendizagem tecnologicamente inclusiva ainda é um fator bastante preocupante no Brasil, tendo em vista a realidade social, cultural e econômica que ainda é bastante divergente no país. No entanto, casos isolados podem ser estudados conforme cada região. Questões sobre inclusão e exclusão por meio da tecnologia serão mais explanadas nas próximas seções.

3 LETRAMENTO DIGITAL

Compreender os meios tecnológicos como um aporte capaz de incluir um indivíduo em um contexto social maior é reconhecer, consequentemente, que os meios sociais são permeados por situações interacionais que demandam conhecimento nessa área. Diante dessa realidade, há de se considerar o que se tem chamado de letramento digital, ou letramento tecnológico, muito se faz necessário em todos os contextos de interação, sobretudo naqueles que se munem da tecnologia e informática para se propagarem com mais exatidão.

Entende-se o letramento digital como um conjunto de habilidades reflexivas sobre o papel da informática e de seus recursos a partir da ideia de interação e caracterização social (REIS, 2014). Nesse sentido, as diversas ferramentas tecnológicas não podem ser pensadas fora de uma situação de uso, tendo em vista que os homens se comunicam, das mais diversas formas, por meio delas.

Conversas em redes sociais, por exemplo, é o que há de mais básico sobre isso. Na atualidade, procedimentos, muitas vezes complexos, podem ser resolvidos a partir

de aplicativos que viabilizam o andamento de processos costumeiramente mais demorados. Nesse sentido, fala-se que a prática de letramento digital, ou tecnológico, é, sem dúvida, uma maneira de tornar mais estreita a barreira que distancia os sujeitos sociais.

Associar a educação e a computação de forma a poder incluir pessoas com necessidades especiais no convívio com as tecnologias atuais, pode ser considerado como educação inclusiva. Neste contexto, ao incentivar crianças e adolescentes com necessidades especiais, tanto físicas como mentais, a ter um contato, por mais básico que seja, com as ferramentas tecnológicas, poderíamos ter um melhor resultado no processo ensino-aprendizagem com inclusão digital.

A necessidade de se ter uma prática letrada no universo tecnológico, inclusive, pode se tornar um agente catalisador da inclusão social e digital, tendo em vista que o conhecimento crítico-reflexivo da tecnologia, enquanto linguagem, é base para o andamento e compreensão social.

Para que as tecnologias digitais mais inovadoras se tornem, efetivamente, mediadoras do processo de inclusão do ensino-aprendizagem é necessário que a prática de letramento seja algo capaz de permear essas relações, estabelecendo sentidos, coerências e significados construídos pelo próprio usuário da tecnologia. Isso, por sua vez, deve despertar e instruir seus passos para lidar com situações vindouras, mas que solicitam o mesmo capricho com a ferramenta ora mencionada.

4 TECNOLOGIA, EXCLUSÃO E INCLUSÃO DIGITAL EM CONTEXTOS DE CRIANÇAS COM AUTIMO

Para Aires et al (2014), "É importante saber como os indivíduos autistas se comunicam com os outros, qual a linguagem desenvolvida por eles e como é a sua forma de aprendizagem". Mesmo com bastantes pesquisas na área, não se pode definir, ainda, claramente o autismo. Há estudos que definem o autismo como sendo um transtorno orgânico e não genético.

Entende-se por autismo um conjunto de transtornos mentais, capazes de alterar o funcionamento cerebral, o que acarreta numa disjunção na interação social e a comunicação de natureza verbal e não-verbal. Diante disso, afirma-se que "o foco da proteção aos direitos dos autistas não está mais na criação de novos instrumentos

normativos, eis que a aplicação do que está previsto na Convenção seria suficiente para tornar mais agradável e digna à sua vida e de seus familiares" (MODALOZZO, 2011, p. 6).

Uma grande dificuldade que pode ser encontrada no momento do processo de ensino-aprendizagem de uma pessoa diagnosticada com autismo é que ela vive em seu "próprio mundo virtual". Contudo é de extrema importância a convivência com pessoas do "mundo real". Seria nesse estreitamento de laços que ferramentas tecnológicas poderiam contribuir.

Muitas pesquisas têm problematizado a questão da tecnologia como maneira de incluir crianças com autismo, ou outras deficiências, sobretudo físicas. Dentre os trabalhos, podem-se citar as pesquisas de Oliveira et al (S/D), Souza (2008), Zanata e Carvalho (2008), Teixeira e Marcon (2009), Turci (2012), Aires et al (2014), e Moreira et al (2015).

Todas as pesquisas listadas problematizam a dificuldade de pessoas cegas, surdas, mudas, ou com qualquer outra deficiência física, a terem acesso a um ensino digno e de qualidade. Isso, por sua vez, tem sido uma triste realidade.

De acordo com Moreira e Baranauskas "o uso da informática aliado à constante inovação de equipamentos especialmente desenvolvidos serve como mediador no processo de ensino-aprendizagem" (2015).

A pessoa com deficiência necessita de um cuidado e educação especiais, que assegurem seu bem-estar físico, psíquico e social, ao mesmo tempo em que lhe ofereça todos os procedimentos capazes de adquirir a mesma educação e aprendizagem de uma pessoa não deficiente.

Corrêa et al (S/D) encontram na música uma possibilidade pertinente para estabelecer a inclusão no contexto educacional autista. Para os autores, a música, entendida como um conjunto de linguagens que agem simultaneamente podem remeter a criança autista a uma realidade mais concreta, apresentando-a a um mundo ainda pouco conhecido. Na investigação, os pesquisadores constatam que a música pode instigar habilidades comportamentais das crianças, ajudando-as a desenvolver capacidades linguísticas e psíquicas.

As pessoas se sentem excluídas por não encontrarem meios que lhes despertem ou lhes ajudem na prática cotidiana. Nesse sentido, a tecnologia não pode contribuir para esta exclusão, e sim ser utilizada para que o inverso aconteça. Ou seja, para que pessoas de todos os tipos de deficiência sejam incluídas no mesmo espaço social.

Nesse entorno, mostra-se pertinente a pesquisa de Zajc e Starcic (2012), que questionam justamente a tecnologia como instrumento mediador. Para tal, constatam que os meios tecnológicos, em sua função multimídia, é um rico recurso de inclusão, tendo em vista o leque de possibilidades que se abre a partir de seu conhecimento.

A pesquisa supracitada mostra-se convidativa no sentido de nos fazer repensar o papel inclusivo das tecnologias no contexto de inclusão social de crianças com autismo, tendo em vista que os textos tecnológicos de natureza multimídia podem ajudar a criança no processamento cerebral de informações, bem como para o controle das células cerebrais, mesmo que em escala pequena.

Para isso, além das pesquisas mencionadas no início desta seção, existem muitos projetos sociais que tentam abraçar a causa e minimizar os entraves vivenciados por essas pessoas. Inúmeros projetos do governo tentam dar conta para que esta minimização ocorra. Entretanto, na prática, pouco se vê resultados.

Diante disso, é possível afirmar que "a área da computação vem se expandindo com novas linhas de pesquisa como, por exemplo, interfaces tangíveis e música" (CORRÊA et al, S/D, p. 1). Para os autores, a referida articulação serve como uma alternativa para a criação de novos mecanismos capazes de incluir pessoas com deficiência em um universo ainda repleto de limitações para as mesmas.

É necessário investir em políticas de conscientização sobre o autismo em diversos contextos sociais, mas não apenas isso. A tecnologia deve ser levada à criança autista de maneira que ela a perceba como algo prático e concreto. Para isso, é necessário desenvolver softwares específicos que possam viabilizar o uso das máquinas para pessoas deficientes, além de incentivar a criação de ferramentas também plausíveis para que os autistas, ou outros deficientes, possam ser efetivamente incluídos no meio em que vivem.

5 TRABALHO FUTURO

Durante os últimos anos, as tecnologias têm dado uma grande contribuição para a humanidade, de maneira transparente e por vezes intrusiva, nos principais ramos do mercado, inclusive na educação.

São contribuições que englobam desde as melhorias do dia a dia até a automação das grandes indústrias. Essas tecnologias proveem principalmente automatização de procedimentos já padronizados e softwares que podem auxiliar desde comércios, fábricas chegando à educação. Tornando o processo ensino-aprendizagem um pouco mais eficaz.

Mesmo com a tecnologia sendo considerada "avançada" nos dias atuais, ainda é desafiador provê educação inclusiva utilizando meios tecnológicos, ubíquos e pervasivos como, por exemplo, computação vestível para auxiliar na educação de pessoas com necessidades especiais, principalmente as crianças com autismo.

Para o futuro pensamos em dar ênfase no estudo da educação inclusiva, utilizando como recursos as tecnologias contemporâneas vestíveis e tangíveis, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades específicas, principalmente estudar o ser humano em sua fase inicial, durante a infância e adolescência.

É importante verificar até que ponto a computação, atuando de modo transparente e integrada às atividades do cotidiano do usuário, venha a contribuir no processo ensino-aprendizagem, que engloba desde o docente até o discente. Analisar também até que ponto estas ferramentas tecnológicas podem servir apenas como auxílio, automatizando alguns métodos que outrora tenham sido utilizados de maneira clássica, sem o uso das tecnologias disponíveis e até onde elas serão fundamentais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste artigo, é válido dizer que a tecnologia tem a capacidade de oferecer a quem a manuseia uma gama de informações que se interconectam como uma espécie de rede junto ao mundo real, o que justifica a necessidade de conhecer as ferramentas computacionais.

Misturando uma variedade considerável de linguagens, o universo da computação lida com, além da ferramenta verbal, muitos recursos imagéticos que causam sentidos e agregam significados bastante pontuais. Somado a isso, as cores

também são elementos de grande valia para o desenvolvimento do conhecimento científico a respeito da computação e da tecnologia.

Assim, o conhecimento desses recursos não pode se limitar a uma microesfera social, tendo em vista a ocorrência bastante expressiva do mercado de trabalho. Logo, é necessário falar-se em medidas de inclusão tecnológica que possam agregar todos os sujeitos sociais e, com isso, compartilhar conhecimento e maximizar a inclusão, sobretudo das pessoas com qualquer tipo de deficiência, seja ela física ou mental.

Embora tudo na contemporaneidade pareça de fácil acesso, ainda há uma grande parcela da população brasileira que não comunga das informações necessárias para um manuseio satisfatório dessas ferramentas. Por vários motivos diversos, muitos brasileiros ainda não tiveram a oportunidade de se adequar à uma nova conjuntura social devido as limitações advindas da falta de acesso aos conhecimentos tecnológicos.

Por isso, o tema ora referido é de natureza fundamental no que se refere a sua contribuição ao meio acadêmico e social. Acadêmico, porque é necessário que as instituições de ensino superior sejam motivadoras de debates mais frutíferos na área, propondo medidas menos teórico-pragmáticas e mais práticas, principalmente no que tange a meio tecnológicos que já podem ser considerados básicos, como uma simples retirada de extrato bancário, a formatação elementar de um texto, o manuseio de um controle de televisão, o acesso à uma rede social dentre outros.

Em síntese, espera-se ter contribuído um pouco sobre a teoria da tecnologia como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a uma alternativa bastante pertinente para evitar exclusão de diversas pessoas em contextos sociais bem pontuais, com foco principalmente nas pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

Aires, A. C. Silva; Araújo, M. V. Silva; Nascimento, G. Amaral do. **Autismo: convívio escolar, um desafio para a educação.** 2014.

CORRÊA, A. G. D. et al. **O Fazer Musical de Pessoas com Deficiência: As novas tecnologias propiciando a inclusão, Laboratório de Sistemas Integráveis**, São Paulo, S/D.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola**. In.: KLEIMAN, A. B. (org). **Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

MODALOZZO, M. **O Autismo e a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**. Revista Autismo, abril de 2011.

MOREIRA, E. A.; BARANAUSKAS, M. C. C. **Tecnologias Tangíveis e Vestíveis como Recursos para Ambiente Inclusivo: Uma revisão sistemática**. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015.

OLIVEIRA, J. E. et al. **Software livre como estratégia de inclusão digital: O caso da UFRB**. Disponível em https://www.fearp.usp.br/cooperativismo/_up_imagens/(ok)_ii_ebcp_janaina_evangelista_de_oliveira.pdf. Acessado em 18 de jun. de 2017, às 12h45min.

PEREIRA, B. G. **Professores em Formação Inicial no Gênero Relatório de Estágio Supervisionado: Um estudo em licenciaturas paraenses**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva.** 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SILVA, W. R. **Gêneros em Práticas Escolares de Linguagens: Currículo e formação do professor**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2015 (no prelo).

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura: Pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SOUZA, M. A. et al. **Informática e Educação Especial: Desafios e Possibilidades Tecnológicas**. Material Pedagógico da Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2008.

TEIXEIRA, A. C.; MARCON, K. **Inclusão Digital: Experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

TURCI, P. C.; COSTA, M. P. R. A **Informática como Instrumento da Construção da Escola Inclusiva para Alunos com Cegueira**. Revista Vozes dos Valores da UFVJM: Publicações Acadêmicas. Nº 2, V I, 2012. P. 1-24.

ZAJC, M.; STARCIC, A. I. **Potentials of the Tangible User Interface (TUI) in Enhacing Inclusion of People with Special Needs in the ICT – Assisted Learning and e-Acessibility**. Kes-Amsta, LNAI 7327, p. 261-270, 2012.

ZANATA, E. M.; CARVALHO, D. **Informática Aplicada à Educação Especial**. Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

O LUGAR DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TOCANTINS

Marcos Irondes Coelho de Oliveira, PPGE/UFT, marrcos.irondes@gmail.com
Idemar Vizolli, PPGE/UFT, idemar@uft.edu.br
Damião Rocha, PPGE/UFT, damião@uft.edu.br

Resumo: Em âmbito nacional, já se dispõe de leis, diretrizes e documentos oficiais que orientam os sistemas de ensino quanto as questões de gênero e diversidade sexual. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na década de 1990, especialmente, o tema transversal Orientação Sexual foi muito significativo, uma vez que possibilitou a discussão do assunto, tanto no processo de formação dos professores, quanto dentro do espaço escolar, visto que se tornou parte integrante do currículo. Este trabalho trata-se de um estudo realizado no âmbito linha pesquisa Currículo, Intersecções e Interfaces Contemporâneo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). A problematização desse estudo, buscou resposta a seguinte indagação: qual o espaço destinado para diversidade sexual e de gênero na legislação, planos e programas educacionais que constituem o currículo do ensino fundamental, no âmbito da rede estadual de ensino do Tocantins? Fez uma análise com base no método dedutivo, com a utilização da pesquisa bibliográfico e documental. Com este estudo ficou evidenciado o currículo além de ser uma construção cultural, se desenvolve em meio a relação de poder, ou seja, o currículo é, também, um campo de luta de diferentes sujeitos e interesses, e ainda, , a escola é um espaço privilegiado em que podem ser construídas e vivenciadas novas possiblidades de aprendizagem, reflexão, produção e transmissão de conhecimento. O poder público e a sociedade devem se envolver, para que escola se torna construtora da cidadania.

Palavras-chave: Diversidade Sexual. Gênero. Currículo. Ensino Fundamental.

Introdução

A discussão deste tema surge da seguinte questão: qual o espaço destinado para diversidade sexual e de gênero na legislação, planos e programas educacionais que constituem o currículo do ensino fundamental, no âmbito da rede estadual de ensino do Tocantins?

Na busca de respostas para esta questão, propomos esta investigação que é desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da

Universidade Federal do Tocantins (UFT) por meio de uma análise com base no método dedutivo, com a utilização da pesquisa bibliográfico e documental.

Este estudo que tem por finalidade conhecer, no contexto do currículo da educação básica da rede ensino estadual do Tocantins o espaço destinado diversidade sexual e de gênero, bem como, de identificar seus desafios e possibilidades.

Percurso Metodológico

Tendo em vista o interesse de buscar respostas ao problema apresentado neste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, construída numa abordagem qualitativa.

Segundo Marconi e Lakatos (2005) a pesquisa documental caracteriza-se por uma coleta de dados restrita a documentos, sejam eles escritos ou não, os quais são denominados de fontes primárias.

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 185)

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

Nesta perspectiva metodológica, realizou-se levantamento bibliográfico em publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, e etc., que discutem questões de gênero e de diversidade sexual, especialmente, aqueles escritos por autores reconhecidos como importantes interlocutores destes temas. Após analise e interpretação dos dados obtidos, construiu-se o presente trabalho.

O lugar da diversidade sexual e de gênero no currículo

"Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1980, p. 9). No fim da década de 1940 esta frase de Simone de Beauvoir foi objeto de grande repercussão entre os intelectuais da época. Em 2015, a mesma frase provocou grande repercussão, especialmente, nas redes sociais, ao ser usada no Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM). Mas por que esta afirmação de Beauvoir é capaz de provocar tanta polêmica?

Para Louro (2008, p. 18), a concepção de que a *mulher torna-se mulher*, ampliou-se e transformou-se com o passar do tempo, podendo ser compreendida "como uma espécie de gatilho provocador de um conjunto de reflexões e teorizações, exuberante e fértil, polêmico e disputado, não só no campo do feminismo e dos estudos de gênero, como também no campo dos estudos da sexualidade". A autora revela, ainda, que nesse processo de ampliação e transformação, essa concepção passou a ser compreendida também no masculino, uma vez que "fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados".

Desta forma, homem e mulher tornam-se, homem e mulher, no contexto de um processo cultural e social, como poderemos observar na citação a seguir.

> A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, **escola,** igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18, grifo nosso).

A autora destaca a escola como um dos espaços de formação, espaço este, que deve propiciar a discussão a respeito da diversidade sexual e de gênero, contribuindo, efetivamente para a cidadania. A escola deve discutir as questões seu tempo.

Moita Lopes (2008, p. 13), escreveu,

[...] quem iria pensar que as novelas na TV, assistidas pelas famílias na hora do jantar, mostrariam casais constituídos por dois homens ou por duas mulheres ou até mesmo por dois homens e uma mulher [...]. De repente, o amor entre pessoas do mesmo sexo deixa a privacidade das quatro paredes, ocupa a sala de jantar e pode ser pensado como uma forma de exercício do discurso amoroso como qualquer outro.

De fato, a diversidade sexual e de gênero tornaram-se uma constante na mídia, o que termina por forçar a escola a debater o tema, isso ocorre as vezes de maneira espontânea, ao ser apresentada pelos próprios alunos em discussões na sala de aula, outras de forma intencional como nas discussões promovidas pelas últimas conferências nacionais de educação, em que a diversidade fez parte como eixo temático. Entretanto o que se observa é que mesmo este tema sendo tão veiculado pela mídia,

ainda, não consegue provocar uma mudança significativa nas posturas homofóbicas e/ou sexistas.

Historicamente, os currículos escolares vêm sendo construídos, numa referência ao "homem branco heterossexual de classe média urbana" (LOURO, 2008, p. 22) e desconsiderando todos os demais sujeitos que não se enquadram neste perfil. Contudo, surgem novos cenários em que direitos civis são ampliados, como o casamento entre pessoas do mesmo sexo; em que mulheres conquistam espaço, antes só de homens; em que movimentos, como o de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT), passam a conquistar espaços nos meios de comunicação e na política, antes inimagináveis.

De acordo com Junqueira (2016) a heterossexualidade foi produzida e reiterada histórica e culturalmente, sendo transformada em norma ou em heteronormatividade. Para este autor a "heteronormatividade está na ordem do currículo escolar e, desse modo, tende a estar presente em seus espaços, normas, ritos, rotinas, conteúdos e práticas pedagógicas" (JUNQUEIRA, 2016, p. 42).

No entanto, para Rocha (2012, p. 7) é necessário "questionar o normativo e abrir espaço para uma nova forma de pensar que ultrapassasse o binarismo masculino e feminino, e compreendesse que os sujeitos não se restringem apenas a uma identidade, mas a várias identidades hibridizadas".

Ao adentrarmos na questão do currículo é necessário ter claro que ele "não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas" (GRUNDY, 1987, p. 5, apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

De acordo com Canen e Moreira (2001, p.7)

> Sabe-se que o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica. Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos.

Sendo assim, podemos abstrair que o currículo além de ser uma construção cultural, se desenvolve em meio a relação de poder, ou seja, o currículo é, também, um campo de luta de diferentes sujeitos e interesses. Esses sujeitos "reivindicam seu espaço

no currículo escolar", e fazem parte de vários grupos sociais, como "das minorias étnicas e raciais, dos indivíduos com necessidades educativas especiais, das minorias sexuais e de gênero e das inúmeras diferençais culturais e comportamentais que habitam o espaço escolar" (DINIS, 2008, p. 478).

Mesmo com tantos desafios, a escola é um espaço privilegiado em que podem ser construídas e vivenciadas novas possiblidades de aprendizagem, reflexão, produção e transmissão de conhecimento. Para isso o poder público e a sociedade devem se envolver, para que escola se torna construtora da cidadania.

A diversidade sexual e de gênero e o currículo do ensino fundamental do Tocantins

Temos vivenciado no Brasil, especialmente, nas últimas décadas, importantes discussões acerca das questões de gênero e diversidade sexual, temática que necessariamente precisam alcançar as instituições educacionais e, consequentemente, seus currículos.

Vale destacar que em âmbito nacional, já se dispõe de leis, diretrizes e documentos oficiais que orientam os sistemas de ensino quanto as questões de gênero e diversidade sexual. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados na década de 1990, especialmente, o tema transversal *Orientação Sexual* foi muito significativo, uma vez que possibilitou a discussão do assunto, tanto no processo de formação dos professores, quanto dentro do espaço escolar, visto que se tornou parte integrante do currículo.

Ao tratar do tema orientação sexual, o Ministério da Educação (MEC) propõe,

> considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista (BRASIL, 1998, p. 287).

Com isso a diversidade sexual e de gênero ganha oficialmente espaço no currículo escolar através do tema transversal Orientação Sexual, porém na prática poucos professores contemplam este tema em seu planejamento ou em suas aulas.

Desde 2009, o governo federal e governos estaduais têm promovido as conferências de educação, que são importantes espaços de discussão em o poder público

e a sociedade civil organizada elegem prioridade e apresentam proposições. A exemplo disso temos a CONAE 2010 e CONAE 2014, que tiveram papel decisivo para que importantes políticas educacionais se consolidassem no novo PNE, com vigência de 2014-2024. Entretanto, o que temos observado é que quando tais proposições envolvem questões da diversidade e são apreciadas e votas pelos legisladores nas casas de leis, são fortemente combatidas.

Vejamos o caso do estado do Tocantins, que recentemente aprovou seu PEE, por meio da Lei n. 2.977, de 08 de julho de 2015, que excluiu da proposta encaminhada ao legislativo as proposições relacionadas a diversidade sexual e de gênero. Proposições estas, que eram fruto da participação da sociedade civil organizada, nas audiências públicas realizadas nas diretorias regionais de ensino e na capital. O texto original do PEE, no item 12.4, previa a garantia de "condições institucionais para o debate e erradicação de todas e quaisquer formas de exploração e violência física e/ou sexual, e de discriminação da diversidade étnico racial, de gênero, geracional, sexual e religiosa, promovendo políticas pedagógicas e de gestão específicas para esse fim". No entanto, após pressão de parlamentares a Secretaria Estadual da Educação do Tocantins (SEDUC/TO), o Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO) e o colegiado responsável pela sistematização do plano, alteraram o documento, que deu ao item 12.4 a seguinte redação: "garantir condições institucionais para a erradicação de todas e quaisquer formas de violência, preconceito e discriminação, promovendo políticas pedagógicas e de gestão específicas para esse fim" (TOCANTINS, 2015).

Este situação nos mostra na prática o quão é difícil garantir que a discussão sobre diversidade sexual e de gênero se concretize no currículo oficial da escola, especialmente neste tempos em que uma onde conservadora, em escala mundial, impõe-se de maneira contundente, alcançando o campo social e político.

Considerações finais

Ao concluir esta pesquisa é possível constatar que a discussão acerca da diversidade sexual e de gênero é um debate imposto à escola, seja de maneira intencional ou espontânea, e que busca espaço no currículo escolar, como forma de contribuir para a compreensão e respeito da diversidade e para combater posturas homofóbicas e/ou sexistas, torna-se oportuno realizar este estudo que tem por finalidade conhecer, no contexto do currículo da educação básica da rede ensino estadual do

Tocantins o espaço destinado diversidade sexual e de gênero, bem como, de identificar seus desafios e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. In: Educação e Sociedade. vol. 29, n. 103. Campinas: mai./ago. 2008, p. 477-492. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 mar. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário. In: Cult. ed. esp., 19, n. 6. São Paulo: jan. 2016, p. 42-45.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56). Campinas: UNICAMP/FE, mai./ago. 2008, p. 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (Org.). **Identidades de gênero e práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEP, 2008, p. 13-20.

ROCHA, Damião Trindade. As picadas abertas no cerrado: ausência e emergência da diversidade sexual e de gênero nos currículos no Tocantins. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura**. Salvado: 2012, p. 1-17. Disponível em: <http://abeh.org.br/arquivos_anais/J/J024.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOCANTINS. **Lei n. 2.977, de 08 de julho de 2015**. Aprova o plano estadual de educação do Tocantins PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Publicada no diário oficial n. 4.411.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SEMELHANÇAS E APROXIMAÇÕES

Autora: Gerlany da Silva Sousa, graduada em Pedagogia pela UFT/Campus Palmas; e-mail: gerlany7@hotmail.com, telefone: (63) 98425-1373

Co-autora: Cleivane Peres dos Reis, Doutora em Educação pela UFSCar, professora do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Palmas, e-mail: cleivanereis@hotmail.com, telefone: (63) 98400-5677

RESUMOEste artigo resulta das reflexões realizadas na pesquisa bibliográfica desenvolvida na forma de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, cujo tema central diz respeito às concepções de Educação Integral e Educação em Direitos Humanos e as práticas pedagógicas a elas relacionadas. Trata-se de um estudo exploratório, que busca conceituar essas duas temáticas, que se integram em suas complexidades, tendo como finalidade, ainda, apresentar brevemente a história da Educação Integral e da Educação em Direitos Humanos, buscando compreender como as concepções e ideias que influenciaram seu desenvolvimento ao longo da história educacional brasileira, permanecem presentes nas atuais propostas de Educação Integral e de Educação em Direitos Humanos e nos marcos legais que lhes dão sustentação. Para tanto, realiza-se, ainda, uma breve incursão sobre a história da Educação em Direitos Humanos, identificando as raízes culturais e sociais das práticas educacionais, culturais e sócio assistencialistas que marcaram tanto o debate sobre a Educação Integral quanto sobre os direitos humanos. Essa análise histórica constitui-se como elemento fundamental para a compreensão dos desafios atuais acerca das possibilidades de uma Educação Integral pautada na lógica dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Direitos Humanos. Marcos teóricos-legais.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos o resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico desenvolvida com o objetivo de identificar quais concepções de educação permeiam o debate atual sobre a Educação Integral e Educação em Direitos Humanos, a partir dos distintos contextos de seu desenvolvimento. Buscamos na história da Educação Integral e da Educação em Direitos Humanos, bem como nos marcos legais que as subsidiam, identificar possíveis avanços em relação às concepções que atualmente fundamentam o debate sobre essas temáticas no campo da educação escolar.

Destacamos ainda que entendemos "educação" como formação para o exercício de uma vida plena, com autonomia e liberdade, assim como para a realização do princípio fundamental dos direitos humanos, que é a dignidade. Esta associação

Educação Integral e direitos humanos parte do pressuposto de que é possível uma nova prática pedagógica, pautada na emancipação humana.

Conforme assinala Pataro e Machado (2014)

> A Educação Integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Essa base da Educação Integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da História da Educação Brasileira, que, embora tenham em seus ideais, algumas concepções que difiram de um para o outro, entendem que a Educação Integral é o modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidiensional (PATTARO; MACHADO, 2014,p. 118)

Nesse sentido, as reflexões que procuramos desenvolver sobre a Educação Integral e a Educação em Direitos Humanos, busca identificar nas suas trajetórias históricas as aproximações e semelhanças entre ambas, partindo do entendimento que uma pode potencializar o debate sobre a outra e vice-versa.

Dentre as características que as aproximam consideramos, conforme Benevides (2001), que a Educação em Direitos Humanos é uma educação voltada para a mudança, trabalha com a inculcação de valores e não apenas com a instrução, meramente transmissora de conhecimentos; é de natureza permanente, continuada e global, é uma educação compartilhada com aqueles que estão envolvidos no processo educacional; ou seja, é aquela educação que se volta para a formação de sujeitos que não apenas exigem os seus direitos, mas também reconhecem e lutam pelo respeito aos direitos dos outros.

1. Contextualização Histórica da Educação Integral no Brasil

Historicamente, conforme afirma Coelho (2009, p. 85) “as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela,

perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos". De acordo com esta autora em artigo publicado na Revista Em Aberto, intitulado "Historia(s) da Educação Integral", a ideia de uma educação mais ampla concebida a partir da formação do corpo e do espírito, já existia desde a Antiguidade, na chamada Paideia Grega, evoluindo junto com a humanidade com o objetivo de atender as necessidades de cada fase histórico-social.

No Brasil, a Educação Integral esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais. Estes ideais coexistiam com posicionamentos político-filosóficos muitas vezes divergentes, mas que tinham como pressuposto comum uma formação multidimesional do humano. Conforme aponta o Texto Referência para o Debate Nacional sobre esse tema, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2009:

> no Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. (BRASIL, 2009, p. 15)

No campo político social, no período entre 1889 e 1930 o Brasil viveu o período de instauração da primeira república. A educação nesse momento passou por mudanças significativas que se basearam na centralidade, formalização e autoritarismo pedagógico. Foi nos anos entre 1920 e 1930 que se desenvolveu o movimento ‘’Escolanovista", que contou com a iniciativa de educadores importantes na história política educacional do Brasil, a exemplo de Anísio Teixeira.

Entre os anos de 1930 e os anos de 1960 ganhou força o movimento em defesa da escola integral, que defendia a Educação Integral com base nos aspectos espirituais, de nacionalismo cívico e de disciplina (BRASIL, 2009, p. 15). O educador Anísio Teixeira foi seu principal precursor. De acordo com Saviani (2010, p. 212) o Movimento chamado de "Escola Nova" pretendia "desenvolver uma Educação Integral,

provendo, de forma articulada, a educação física, moral e cívica, desenvolvendo, nos alunos, hábitos higiênicos, despertando o sentindo da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver. A escola era vista como o lugar onde todas as atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde deveriam ser desenvolvidas, consubstanciando uma formação completa.

É importante destacar que o movimento da Escola Nova, fundamentava-se nas ideias de Dewey, possuindo uma orientação pragmatista. Suas obras influenciaram bastante ações do educador brasileiro Anísio Teixeira, que, na década de 1950, implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, na Bahia. Neste Centro Educacional eram desenvolvidas atividades tipicamente escolares, que eram trabalhadas nas "Escolas-Classe", assim como outras atividades, que eram realizadas no contra turno escolar, no espaço denominado "Escola-Parque" (BRASIL, 2009, p.16).

Ainda de acordo com Brasil (2009):

> Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o "Plano Humano" de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia, o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído (BRASIL, 2009, p. 16)

Com o advento do regime militar de 1964 houve um acentuado autoritarismo, que resultou no banimento de organizações estudantis e o exílio de educadores, que buscavam uma educação democrática, a exemplo de Anísio Teixeira, o qual dispunha da ideia de que "só teríamos democracia com uma educação para todos". Anísio Teixeira foi um dos principais subscritores, para o manifesto dos pioneiros que defendiam uma educação gratuita, laica e obrigatória. Para ele a Educação Integral era um modelo eficiente de educação.

Na década de 1980 esta concepção teve continuidade com o antropólogo, escritor e político Darcy Ribeiro. Ele criou e dirigiu a implantação dos Centros

Integrados de Ensino Público (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro, os quais davam assistência integrais às crianças e adolescentes.

Os CIEPs (Centros Integrais de Educação Pública) são construídos a partir das concepções de Educação Integral, idealizada por Anísio Teixeira na década de 1930 com a escola parque. Inicialmente, no Rio de Janeiro durante o governo de, Leonel Brizola (1983-87 e 1991- 94). Com projetos arquitetônicos próprios, os CIEPs visavam ofertar aos alunos educação pública de qualidade em período integral. "às atividades curriculares, somavam-se as atividades complementares (artísticas, físicas e culturais) que eram realizadas dentro das dependências das próprias escolas" (UNICEF, 2013, pag. 24).

As experiências de Educação Integral foram se difundido também em outros estados, como São Paulo, por exemplo. De acordo com o "Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional":

> Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação "mais completa possível" para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convenciona chamar de "formação completa" e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p. 16)

O documento "Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional" (2009), nos traz uma reflexão sobre as demandas para a implementação da Educação Integral na atualidade. Inicia-se pela análise do contexto social, com foco nas desigualdades sociais, tais como a má distribuição de renda. Nesse sentido, o documento desta que num contexto social, marcado por profundas desigualdades sociais, as políticas públicas são fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade que considere as diferenças, tanto de gênero, raça e sexo.

> Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas. (Brasil, 2009, pag.11)

Estes dados refletem uma situação de desigualdade, em relação a qualidade do ensino e a permanência, que se desenrolam em outros fatores como a evasão escolar, que são fatores decorrentes de problemas sociais, pois embora não sejam determinantes, contribuem para os problemas sociais e da educação.

Para Guará (2006), conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educação Integral, a autora destaca que para assegurar qualidade à educação básica é preciso considerar que o processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para ela, para dar conta da qualidade, seria necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também incluísse práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituiriam o currículo necessário à vida em sociedade.

Partindo deste entendimento,

> (...) entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009).

Neste contexto identificamos a Educação Integral também como a integração de conhecimentos, ela relaciona o currículo com os saberes necessários para a vida em sociedade, o que está diretamente relacionado com o debate sobre os direitos humanos. A discussão em Educação Integral levanta questões sobre as condições para o desenvolvimento do cidadão e quais as condições para viver em sociedade.

Assim, o debate sobre o sentido da Educação Integral perpassa pela discussão sobre "quais são as aprendizagens fundamentais que ajudarão os jovens a desenvolver conhecimentos, atitudes e valores, que contribuam para a convivência com as diversidades, os cuidados com o planeta e a justiça social" (CENPEC, Fundação Itaú Social, 2013, p. 16).

Ademais, paralelamente aos debates filosóficos e pedagógicos sobre a Educação Integral, considera-se necessário realizar o debate sobre infraestrutura escolar, pois o aumento da carga horária não é necessariamente garantia de efetiva contribuição para a realização da Educação Integral, em que o aluno terá mais tempo em um mesmo espaço com atividades direcionadas em um contra turno e em um outro turno as disciplinas básicas. Para Cavaliere (2007, p. 1017), "parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes".

Para pensar esse modelo de educação na contemporaneidade, é preciso pensar na utilização das novas tecnologias como colaboradoras desse processo de ensino-aprendizagem, integrando currículo comum ao currículo diversificado. Neste sentido tomamos como exemplo as ideias de Thielsen (2006);

> Os eixos estruturantes devem ter um caráter mais permanente uma vez que são eles quem darão o sentido de unidade ao currículo, enquanto que as atividades podem ter um caráter mais dinâmico, atendendo as especificidades regionais e os tempos de duração definidos de acordo com seus objetivos. (THIESEN, 2006, p. 7)

Nesta dinâmica de trabalho a realização das atividades terão um sentido maior no processo de aprendizagem. A ideia é de proporcionar um conjunto de atividades que desenvolvam os aspectos cognitivos, assim como os relacionados a afetividade e a criatividade. Esta concepção é de uma escola em que o conhecimento se transmude em atitudes e valores, na qual a escola ensine o certo e o errado, mas não como valores e verdades absolutas (PARO, 1988, p. 29).

Para Theiesen (2006), "Para que as escolas caminhem no sentido da lógica que se está apontando faz-se necessário a superação de alguns desafios tanto no plano conceitual quanto gerencia". No plano conceitual faz-se necessário condições de formação continuada, pois os professores que atuam nessa lógica devem ter clareza que eles são agentes desse processo, que atuam intencionalmente e que façam acontecer esta educação integrada.

A formação é um caráter fundamental nesse processo de ensino aprendizagem, há que se pensar em formar profissionais com responsabilidade, em primeiro lugar política e em seguida pedagógica. Na medida que se exige um novo modelo de

educação, se exige também uma formação inicial e continuada adequada a esta concepção de educação. Para Theissen (2006):

> A superação da compreensão de currículo como categoria técnica, instrumental, autoritária, disciplinadora é um dos principais desafios para este novo momento. Embora as agências formadoras e os próprios sistemas educativos, por intermédio da formação inicial e continuada, venham realizando um esforço para produzir um novo significado a esta categoria, muitos educadores, por razões históricas, conservam os conceitos produzidos na ótica de um modelo reprodutivo/tecnicista que se cristalizou no seio das instituições escolares. (THEIESEN, 2006, p. 4).

Para compreender as novas funções atribuídas a escola, a esta nova concepção de educação, e esse modelo de currículo articulado a formação de professores, é preciso a apropriação de novos paradigmas, que superem razões históricas de práticas duais reforçadas pela escola, uma para a classe dominante outra para a classe trabalhadora empobrecida.

É preciso conhecer as concepções entorno da escola, a função delegada a escola no decorrer dos anos, as concepções de formação e os desafios para a afirmação da Educação Integral como uma proposta mais adequada ao desafio da garantia dos direitos humanos e a superação das desigualdades sociais.

1.1 Educação Integral e Marcos Legais

Ao longo do seu percurso histórico, a Educação Integral conquistou espaço no ordenamento jurídico que rege a educação brasileira, especialmente nos últimos tempos. Apesar do longo caminho a ser percorrido para o texto legal constituir-se em real, os textos apontam a necessidade das articulações entre estado e sistemas, pois a Educação Integral deve estar inserida no campo das políticas sociais que envolvam inclusão social.

> [...] ordenamento constitucional-legal que envolve a Educação Integral e o tempo integral, evidencia-se que, muito embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar a educação: (1) como o primeiro dos dez direitos sociais (Art. 6°) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205) – condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral. (MOOL, 2009, p. 21)

O referido texto ao referenciar a Constituição Federal de 1988 evidencia o art. 205 que determina a participação da família e da sociedade como co-responsáveis no dever de garantir o direito à educação. Por tanto no campo de responsabilidades, é dever do estado, da família e da sociedade garantir a educação, por isso a necessidade de diálogo no processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é um documento norteador para os conceitos e práticas da educação brasileira e reitera os princípios constitucionais expressos anteriormente pela CF/88. A LDB (1996) rege a educação e, portanto, garante a educação para todos, assim como o direito de ingresso e condições para a permanência da criança, jovens e adultos em condições de igualdade. Em seu artigo 3º a referida lei relaciona alguns princípios nos quais a educação deverá se pautar:

> Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - Valorização do profissional da educação escolar;
>
> VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação os sistemas de ensino;
>
> IX - Garantia de padrão de qualidade;
>
> X - Valorização da experiência extra-escolar. (LDB, 1996, p.2)

Em seu texto a LDB/96 prevê; igualdade de condições assim como a liberdade de aprender, que se relaciona com a concepção de Educação Integral. Assim como o respeito às diferenças, que compreendemos como a inclusão social. A liberdade de aprender, pressupõe a possibilidade de aprendizado em diferentes espaços, com um pluralismo de ideias e concepções, podendo ser organizada de acordo com as peculiaridades culturais e regionais e com modelos próprios de organização.

A Educação Integral é consequentemente acompanhada da concepção de ampliação da jornada escolar, prevista na LDB (1996), em seu artigo 34º, segundo o qual "a jornada escolar na educação básica incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. "

A LDB de (1996) é na contemporaneidade um referencial para o sistema e instituições escolares, mas cada instituição tem autonomia administrativa para adequar a oferta de educação de acordo com as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos. Além das disposições dos parágrafos anteriores a LDB (1996) é um instrumento que respalda a educação e afirma a necessidade de uma educação de qualidade em todas as esferas de governo. A LDB (1996) contempla alguns aspectos da constante transformação da sociedade, e por isso busca a adequação às novas perspectivas da contemporaneidade.

Em concordância com a CF/88 e com a LDB – 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, inciso I, trata dos direitos a educação, cultura, ao esporte e lazer, reafirmando o direito a uma educação de qualidade que garanta o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, e a obrigatoriedade de acesso e condições de permanência. A lei reconhece que para acontecer uma educação integrada exige-se condições e critérios especial de atenção a essas crianças e adolescentes.

Por conseguinte, o atual Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 2014, de caráter decenal, estabelece metas que tratam da materialização da Educação Integral nas políticas públicas, estabelecendo progressivamente sua oferta, para os próximos anos. A título de exemplificação, a meta 06 do PNE estabelece que os Sistemas de Ensino deverão: "Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

Como estratégia o PNE retoma a discussão sobre o currículo interdisciplinar, o aumento progressivamente de permanência na escola, recursos didáticos, formação de recursos humanos, assim como fomentar a articulação da escola com diversos espaços, como centros comunitários, teatros, parques, organizações não governamentais (ONG´s), entres outros.

Para o cumprimento das metas propostas no PNE ou em qualquer outro documento que vise a educação pública, é necessário ter um o fundo de investimento sólido, por parte do governo. Nesse sentido, merece menção a importância do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado em 2007, formado por recursos provenientes de impostos dos Estados, municípios e Distrito Federal, destinados à educação (BRASIL, 2009, p. 23).

Sendo assim a medida que o FUNDEB diferencia os coeficientes de remuneração das matrículas, o programa amplia as possibilidades de oferta de Educação Integral. A distribuição dos recursos é diferente, não apenas por modalidade e etapa, mas pela ampliação da jornada, sendo maior a distribuição de recursos para as matriculas na Educação Integral, pois é ampliado o tempo de permanência da criança na escola consequentemente se exige maior investimento. Neste sentido:

> O FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social" (MOLL, 2009, p.25).

Instituído pela portaria nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 o Programa Mais Educação foi outro marco importante na implementação da Educação Integral no Brasil. O Programa tem entre as suas estratégias a ampliação da jornada escolar e a reestruturação do currículo, de forma que seja organizado na perspectiva da Educação Integral. O Programa foi é criado por meio do Governo Federal e a articulação entre ministérios e organizações público e privados, desde que a oferta de educação seja gratuita. A educação na perspectiva do Programa Mais Educação, tem como proposta a ampliação de tempo, espaço e conteúdo, buscando ampliar o conhecimento a partir das contribuições da comunidade.

O Programa Mais Educação, criado pelo governo federal em 2007, atingiu mais de 32 mil escolas pelo Brasil. O Programa procura aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos como meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes e cultura digital, entre outros, e oferece recursos que auxiliam a implementação da proposta. No entanto, desde 2015, o Programa vem sofrendo mudanças, relacionadas à cortes no orçamento da

educação. O ajuste fiscal que Brasil vive, neste momento de crise econômica e política, tem afetado sobremaneira a continuidade do Programa.

Destacamos ainda que a despeito de todo aparato legal e da execução de Programas como o Mais Educação, a implementação de propostas de Educação Integral tem sofrido sérias críticas por parte de especialistas e educadores dado o caráter paliativo e compensatório, a precarização da formação e das condições de trabalho dos educadores que estão trabalhando nestes Programas, a falta de infraestrutura das escolas e de um debate mais participativo sobre sua implementação em escolas, cujas propostas político-pedagógicos não foram sequer revisitadas.

1.2 Educação e Direitos humanos

A luta pelos Direitos Humanos no Brasil traz as marcas históricas das práticas sociais e culturais assistencialistas, cujas raízes históricas, remetem a uma identidade cultural constituída por uma diversidade, seja cultural ou moral, que atribua, por exemplo, papéis diferenciados para as mulheres: aquelas que satisfaziam as vontades sexuais dos homens e aquelas que cuidavam da educação e cuidado dos filhos. Por tanto desde os primórdios da sociedade era papel da mulher o dever de educar os filhos, mas como não havia a obrigação por parte do homem para com suas concubinas, essa valoração diferenciada das mulheres fez surgir um número grande de desamparados, que viviam as margens da sociedade.

Para entendermos melhor a história da sociedade brasileira desde o Brasil Colonial, Von Simson, Park e Fernandes (2007, p.31) nos trazem uma visão sobre o que acontecia aquela época em que “o Brasil seguindo o modelo, das sociedades ibérica, criara instituições com a finalidade de receber crianças, prestes a cair na marginalidade”, para receberem cuidado e educação”. As chamadas Rodas dos Expostos, construídas nos muros das Santas Casas, foram os instrumentos utilizados para receber as crianças “enjeitadas”, eram entregues nas Santas Casas de Misericórdia, mantidas pelas igrejas católicas, com a ajuda de beneméritos, para fins de que recebessem cuidado e educação, protegendo também a sociedade e diminuindo a marginalidade nas ruas.

Simson, Park e Fernandes (2007, p.32) colocam que no período pós-independência surgiram alguns discursos que pregavam a necessidade de "tornar a criança útil para si e para o Estado". Para com os meninos a preocupação era de preparar para o trabalho, proporcionar aprendizado prático para que assim garantissem experiências que assegurassem sua inserção no trabalho. Estes meninos se tornavam mão de obra barata e explorada por anos. Para com as meninas a preocupação era com a virtude, conduzindo-as para um casamento.

> Com a implantação da escola normal no Brasil, no século XIX, essas moças tiveram uma nova oportunidade de formação e trabalho. Quando do exercício do magistério, essas professoras destinavam grande parte de sua remuneração para a instituição onde foram acolhidas, com intuito de restituir os gastos gerados no período de sua criação. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 33)

Apesar da oportunidade de trabalho para as moças, essa época é marcada por contradições e explorações, em que essas meninas eram exploradas sexualmente por seus senhores e utilizadas como mãos de obra barata ou de graça nas casas de família.

> Esse sistema de absorção, cuidado e educação teve como resultado a manutenção do número elevado de "ilegítimos expostos" ao longo da história brasileira, do período colonial até meados do século XIX, pois garantia o anonimato das mães solteiras, protegia a sociedade dos perigos dos bandos jovens e infantis no limiar da marginalidade e promovia os beneméritos responsáveis pela manutenção e pelo funcionamento do esquema, encastelados nas irmandades religiosas e nas câmaras municipais. Forneceria também trabalho infantil legitimado através dos aprendizes que, vivendo nas casas dos artífices, ali aprendiam uma profissão, ou dos criados e criadas nas vivendas de famílias abastadas que os recebiam sob a capa protetora da caridade cristã (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.32)).

Somente no final do século XIX foram criadas algumas propostas de políticas assistenciais, a partir de uma nova visão da sociedade e de novas preocupações, inspiradas na nova mentalidade filantropo-científica. Médicos higienistas e juristas elaboram propostas de política assistencial, reformulando as práticas e comportamentos tradicionais, com o uso de conceitos de higiene que aliavam saúde a educação. Assim, as preocupações dessa nova mentalidade estavam relacionadas ao combate à mortalidade infantil e aos cuidados com o corpo, a amamentação e a alimentação, divulgados através de campanhas de saúde. Nessa nova concepção, a mãe ou a família passam a ser considerados fatores essenciais para o desenvolvimento psicológico e afetivo da criança.

Assim, “somente após a década de 1920 é que o estado se volta para a infância desvalida, no sentido de proteger tanto a crianças quanto as mães, manifestando a necessidade da criação de obras como creches e jardins de infância” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 34). Nesta fase, conforme assinalamas autoras, “fragmenta-se a designação da infância: o termo *criança* é empregado para o filho das famílias bem situadas socialmente, enquanto *menor* caracteriza a criança desfavorecida e abandonada”.

Durante e após a fase correspondente à ditadura militar, houve a centralização desse atendimento nas instituições Fundação Nacional de Amparo e Bem Estar do Menor (FUNABEM) e Fundação Estadual de Amparo e Bem Estar do Menor (FEBEM) – cujos resultados se mostraram inteiramente ineficientes.

Restabelecido o estado de direito, o Brasil estabeleceu novos marcos na garantia dos direitos humanos, a exemplo da CF/88 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90). Contudo, ainda existe um abismo entre as normas e a difícil realidade de uma significativa parte da população brasileira. Quanto ao sistema educacional criado no Brasil e as instituições educacionais vigentes observa-se que permanece uma profunda desigualdade entre as classes, pois a escolarização privada volta-se para as classes dominantes e a pública para as classes menos favorecidas; ou seja, os desafios enfrentados ultrapassam décadas que vem desde antes da criação da escola formal até o cenário atual em que foram instituídos leis e constituintes.

No cenário atual o debate ganha uma proporção mais ampla. Falamos então de cultura dos Direitos Humanos, que envolve discussão sobre igualdade, respeito as diferenças, globalização, políticas e práticas sociais que favoreçam a democratização das relações sociais. Esse novo momento exige a necessidade de discutir as relações sociais levando em consideração a diversidade, pois ao se pensar as questões dos direitos humanos incorpora-se as lutas a favor do reconhecimento das diferenças e contra o preconceito.

Para exemplificar este momento nos referenciamos em Candau (2007, p. 401), segundo a qual, “certamente, a luta pelos Direitos Humanos no nosso país, e em toda a América Latina, tem sido árdua nas últimas décadas. As violações se multiplicaram com especial dramaticidade”. Nesse contexto de violações, contradições e lutas, a ênfase na

Educação em Direitos Humanos ganha grande relevância. Os debates em Educação em Direitos Humanos implicam em reforçar o contexto histórico para entender o movimento de mudança da sociedade, mais precisamente as mudanças educacionais e sociais. A Educação em Direitos Humanos percorre um processo histórico em advém da educação popular.

Foi a partir dos anos de 1980, de modo especial, que se iniciaram os debates sobre a Educação em Direitos Humanos.

> A temática de educação para direitos humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática, depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos (CANDAU, p. 403, 2007)

No entanto, o contexto atual é outro e as demandas da sociedade também são outras. As questões da Educação em Direitos Humanos envolvem diversos debates como; educação ambiental, ética, diversidade de gênero, respeito, e qualidade da educação, esta última questão está diretamente ligada a Educação Integral que tem como perspectiva a formação do cidadão por completo e com qualidade.

Ao discutir Educação em Direitos Humanos, Candau (2007, p. 409) apresenta três dimensões para reforçar a ideia da necessidade desse debate nos dias atuais. Para ela, portanto, em primeiro lugar os "processos de Educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas." Nesse processo de educação o sujeito precisa se reconhecer com cidadão de direitos.

Em um segundo momento Candau (2007) apresenta o "empoderamento" como elemento fundamental para a Educação em Direitos Humanos. Ao se reconhecer como sujeito de direitos, o cidadão passa a perceber que ele enquanto pertencente a uma sociedade, que ao longo dos logrou várias conquistas no campo dos direitos, pode e deve exercê-lo, em benefício individual e coletivo.

Uma terceira dimensão refere-se aos processos de ampliação democrática dos direitos para com aqueles grupos minoritários e que vivem à margem da sociedade, privados de condições de dignidade, de respeito, de liberdade.

No que se refere a relação educação e direitos humanos, é preciso ainda refletir sobre as estratégias curriculares e pedagógicas necessárias para a superação do engessamento cultural escolar e o caráter dual da escola.

> […] no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido, devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo. (CANDAU, 2007, p. 405)

As metodologias para se trabalhar em Educação em Direitos Humanos propõem considerar o currículo escolar e a diversidade em sala e nas instituições educativas, as diferenças culturais, em que as vivências em comunidade e nos arredores da escola podem ser articuladas com o currículo e com as práticas sociais.

Para o desenvolvimento destes referências metodológicos um pressuposto central é a capacitação dos profissionais. Urge uma formação inicial, continuada e sistemática, para que estes profissionais possam compreender o seu papel político e social. Essa formação deve superar as raízes ideológicas autoritárias que não dialogavam com o cidadão, e com as necessidades e características de cada um.

No processo de Educação em Direitos Humanos é importante ter clareza sobre quais os objetivos se pretende atingir, portanto quais as metodologias a serem utilizadas, para o processo de ensino-aprendizagem. São consideradas imprescindíveis as dimensões do ver, saber, sistematizar e socializar. O ver, por exemplo, refere-se a análise da realidade.

> Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. (CANDAU, 2013, p. 64)

É nessa perspectiva que os desafios vão aparecendo, na tentativa de formar uma cultura de Educação em Direitos Humanos. Os desafios foram introduzir em meados dos anos 80 a Educação em Direitos Humanos, em um período de ressignificação do Brasil. E os desafios enfrentados até os dias atuais, são a utopia de uma sociedade justa

e democrática. Formar educadores conscientes de seus direitos, para assim formar cidadãos, emponderados de seus direitos.

O Brasil é marcado por períodos de lutas, dicotomia de ideias e iniciativas, mas sobre tudo de esperança. Sobre este tema, Candau (2007 p. 406) esclarece que o " discurso dos Direitos Humanos está marcado hoje por uma forte polissemia e, consequentemente, as maneiras de se entender a Educação em Direitos Humanos, também". Para ela é possível distinguirmos pelo menos dois grandes enfoques. Um primeiro propõe mudar a sociedade a partir do modelo em que se vive, sem questioná-lo. O segundo visa uma transformação social, mas de forma alternativa, inclusiva e dialética.

Nesse sentido, consideramos a necessidade dos educadores de buscar compreender os referenciais teóricos para a prática educativa em Direitos Humanos, afim de que se possa trabalhar a relação educação e direitos humanos de forma consciente e segura. A perspectiva de trabalhar uma educação mais abrangente, que considere as diferentes dimensões formativas dos indivíduos e da sociedade, como propõe a Educação Integral, lança o desafio de pensar como promover através da escola a promoção da justiça social e o respeito à dignidade humana, em consonância com as transformações sociais e necessidades criadas e aprofundadas no final do século XX e início do século XXI, o que demanda, entre outros aspectos, a sustentação teórica para a prática pedagógica.

A esse respeito Carvalho e Estevão (2013) afirmam que

> (...) somente uma abordagem multidimensional e multimetodológica contribui como fundamento e orientação para a educação em e para os direitos humanos, pela sua própria abrangência e complexidade. Essa preocupação trará para estudo aspectos emocionais, afetivos, valores que marcam o comportamento humano, colocando lado a lado o individual e o social, o racional e o irracional, a ordem e o conflito, o estático e o dinâmico (CARVALHO; ESTEVÃO, 2013, p.407)

Nesse sentido, o que estamos buscando enfatizar é a imperiosa necessidade de buscarmos consolidar no espaço escolar em que professores e professoras, alunos e alunas sejam capazes de questionar e discutir, de maneira ativa e propositiva, a relação entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e o senso comum, entre a aprendizagem e a transformação.

1.2.1. Marcos Legais da Educação em Direitos Humanos

Com o propósito de melhor conhecer o contexto do país assim com os desafios enfrentados e as perspectivas da Educação em Direitos Humanos, passamos agora a uma apresentação dos marcos legais que dão sustentação à Educação em Direitos Humanos.

Em âmbito internacional um importante marco na área dos Direitos Humanos é a Declaração Universal do Direitos Humanos, instituída em 1948, segundo a qual:

> A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (DUDH. 1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos faz referência a educação como direito a ser garantido a todos os seres humanos indistintamente, independente de raça, cor ou classe social. Mas refere-se também ao desenvolvimento da pessoa integralmente, ao tratar do respeito ao próximo e às diferenças. Para Barreiro (2011, p.68), "Portanto, pode-se verificar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz consigo, quando prescreve o direito à educação, o gérmen da construção da Educação em Direitos Humanos, ligada a universalização de uma cultura em favor dos direitos humanos."

Convêm trazer para a discussão ainda outro importante documento internacional, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC – de 1976 e instituído pelo Decreto n. 591 de 6 de julho de 1992,

> Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humane e do sentido de sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deve capacitar a todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão a tolerância e a amizade entre sodas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (PIDESC, 1976, art. 13)

No plano nacional merece destaque a Constituição Federal de 1988. Com a reabertura política em meados da década de oitenta, foi promulgada em 1988 a atual Constituição, instituindo, assim, o Brasil como um Estado Democrático de Direito. A própria Constituição Federal (CF) estabeleceu, em seu Art. 5º, § 2º, que os direitos e garantias nela expressos, "não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados" (BRASIL, 1988). Com a Constituição Federativa de 1988, o Brasil ampliou e criou outros importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos. A partir da ampliação desses processos e, consequentemente, da criação de tais mecanismos nacionais ocorreram mudanças que sinalizam no sentido da proteção aos direitos humanos, que certamente aponta para uma educação mais democrática, mais inclusiva e mais cidadã.

Outra inegável contribuição para a Educação em Direitos Humanos foi a regulamentação da educação através da aprovação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que contém em suas linhas as indicações fundamentais que garantem a organização dos sistemas educacionais do país. Esse marco legal trouxe inúmeras transformações, alargando inclusive o conceito de Educação, possibilitando uma maior abertura para a Educação em Direitos Humanos.

A educação é ainda um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano em sua plenitude sem perder de vista a liberdade, a dignidade e respeitando as diferenças

Os documentos citados articulam os debates em relação ao direito a educação, ao respeito ao próximo e ao pleno desenvolvimento da pessoa. Merece menção ainda, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2007, que trata as questões sobre Educação em Direitos Humanos como processos sistemáticos e multidimensionais, que devem se articular às demandas da sociedade. Nessa perspectiva o Estado trabalha para a efetivação de uma sociedade mais justa e aplicação das políticas públicas, baseadas nas condições de oportunidades e da equidade. Nesse sentido, o PNEDH traz a seguinte compreensão:

> Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento

> humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (PNEDH, 2007, p. 25)

A Educação em Direitos Humanos ganha fundamental relevância a partir da implantação do PNEDH, pois essa concepção busca o fortalecimento de forma estratégica dos diversos grupos excluídos da sociedade. Seus objetivos que indicam a necessidade de avançar em políticas públicas, destacando o desenvolvimento por meios de ações conjuntas com o Estado e sociedade civil.

À guisa de Considerações Finais

Apesar dos desafios enfrentados pela educação ao longo dos anos, identificamos ter havido avanços significativos para com a Educação Integral assim como para a Educação em Direitos Humanos, cujos percursos históricos e concepções parecem se aproximar, na medida em que as mudanças que estão sendo propostas no campo da Educação Integral, tanto no que diz respeito à adoção de referenciais teóricos quanto metodológicos, parecem apontar para uma vertente mais crítica, capaz de compreender os condicionantes históricos que limitam o alcance pleno destas propostas, ao mesmo tempo em que reconhece na luta pelos direitos humanos e por uma Educação Integral, o protagonismo social e as possibilidades de transformação das condições desiguais a que estão sujeitos uma importante parcela da população, com destaque para as crianças e adolescentes oriundas de famílias da classe trabalhadora e pelos grupos historicamente excluídos dos direitos sociais: mulheres, negros, indígenas, homossexuais e tantos outros.

Sabemos que as demandas da sociedade são fundamentais na formação de políticas públicas, pois esta discussão passa impreterivelmente pela política. No entanto é também nos momentos de crise que as reivindicações, lutas e movimentos sociais tendem a se reorganizar e buscar respostas para as questões acima colocadas. A luta dos percussores de uma educação gratuita, laica e para todos, permanece atual.

Referências

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza. Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária. In: VASCONCELOS SANTOS, Raíssa Naiady; NACIF de

FARIA, Guilherme, [et al], **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2011.

BRASI. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessado em 20 de maio de 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **FUNDEB**. Lei 11.494 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm, acessado em 28 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acessado em 28 de maio de 2016.

BRASIL**. Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acessado em 24 de maio de 2016.

BRASIL, República Federativa do. Decreto nº. 591/92. Promulga o **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** de 19 de dezembro de 1966. Brasília: Presidência da República, 1992. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm, acessado em 24 de maio de 2016.

CANDAU, Vera Lúcia. A configuração de uma Educação em Direitos Humanos. In: GODOY; Alencar; Dias; Zenaide (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos e metodológicos. SECAD/MEC/SEDH. Brasília. 2007.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. In**: Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Revista Educação e Sociedade** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CENPEC. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. , Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação, Proteção Social e Muitos Lugares para Aprender. In: CENPEC. **Muitos Lugares para Aprender**: educação e participação. São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef , 2006.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação)

NEEPHI. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: Concepções e práticas na educação brasileira.UNIRIO.2009.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Educação**. Santa Maria.v. 39 , n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed.- Campinas, SP: Autores associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** – nº. 4 – jan/dez. 2005.

SAVIANI, Demerval**. Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempo Integral –** uma outra lógica para o currículo da escola pública. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Disponível em http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf, acessado em 08 de junho de 2016.

INCLUSÃO DIGITAL VIA PROINFO RURAL NO ENSINO MULTISSERIADO: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE RIO MARIA-PA

ALYNE DE SOUSA JARDIM[241]
CLÁUDIO PEREIRA DA SILVA[242]
ROMAIR CABRAL GUIMARÃES[243]

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo geral, diagnosticar os fatores determinantes no processo da inclusão digital via Proinfo rural no ensino multisseriado nas escolas do município de Rio Maria-PA. Promove discussão acerca das dificuldades e desafios decorrentes desse processo no espaço escolar, detectando até que pontos as políticas públicas são eficazes no cotidiano rural e quais são os autores e coautores envolvidos nessa problemática. Foi realizado estudo de caso, com metodologia de pesquisa quanti-qualitativa nas escolas situadas no município de Rio Maria-Pará que foram contempladas com o Proinfo Rural. Os resultados indicaram que os fatores que dificultam a inclusão digital nas escolas rurais com turma multisseriadas são: a falta de suporte técnico para a instalação e manutenção dos equipamentos, falta de capacitação dos professores para a utilização da informática educativa, problemas estruturais como instalação elétrica inadequada, ausência de aterramento e principalmente a falta de acesso da internet. Sendo assim essas dificuldades devem ser encaradas como desafios a serem superados para que de fato a inclusão digital aconteça com sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão digital, Turmas multisseriadas, Proinfo Rural.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão digital, tem se mostrado uma necessidade no meio social e principalmente no meio educacional. Nessa perspectiva, a educação precisa estar preparada, para buscar os elementos necessários para oferecer ambientes em que os alunos poderão construir seu conhecimento utilizando os recursos tecnológicos, principalmente o computador. No entanto, pouco se sabe como esse processo está

[241] Licenciada em Letras/FIESC, Lic. em Informática/IFPA, **Esp. em Metodologia da Pesquisa e Ensino em Língua Portuguesa e Literatura brasileira/UNIRG, e-mail:** alynejardim@yahoo.com.br, **Endereço: Rua 06 nº:4721,Setor Emerêncio..**

[242] **Professor do IFPA, Pedagogo e Analista de Sistema, Mestrando em Ensino da UNIVATES/RS, e-mail: claudio.silva@ifpa.edu.br, Rua Irmã Maria Otávia, nº 410, Centro, Conceição do Araguaia-PA, CEP: 68.540-000**

[243] Licenciado em Matemática/UVA, Lic. em Informática/IFPA, Esp. em Matemática/UVA. e-mail: romaircabral@hotmail.com **Endereço: Av: Dom Tomás Sebastião nº:4100.**

acontecendo nos estabelecimentos de ensino, principalmente, no ensino multisseriado ofertado no meio rural. Portanto esse estudo se justifica, porque pretende diagnosticar os fatores determinantes no processo de inclusão digital via Proinfo rural no ensino multisseriado do município de Rio Maria-PA, e através desse estudo evidenciar os principais desafios e dificuldades vivenciados nesse processo.

Para isso, foi efetivado um levantamento bibliográfico sobre o tema abordado, buscando analisar a linha de pensamento de autores como Hage (2005), Souza (2011), Schenini (2010), Santos que discutem os problemas e a falta de políticas específicas para as escolas do campo, especialmente as que atendem turmas multisseriadas, bem como, autores que discutem o processo de inclusão digital de forma mais ampla, no âmbito educacional, como Moran (2013), Silveira (2001), Valente (1999), Almeida (2012), Tavares (2000), entre outros. Também, foi realizada uma abordagem sucinta sobre os principais programas de inclusão digital do Governo Federal.

Portanto, foi realizada uma pesquisa diagnóstica, nas escolas com ensino multisseriado, contempladas com o programa o Proinfo Rural no município de Rio Maria-PA, para compreender os processos e obter dados empíricos referentes à inclusão digital dos alunos das turmas multisseriadas.

Essa pesquisa teve como objetivo geral, diagnosticar os fatores determinantes no processo da inclusão digital via Proinfo rural no ensino multisseriado ofertado nas escolas do município de Rio Maria-PA. E, como objetivos específicos: Sondar como acontece o suporte técnico dos equipamentos; analisar se as condições estruturais e a distribuição dos espaços são insuficientes para atender às necessidades pedagógicas; diagnosticar se a maioria das escolas contempladas com o Proinfo Rural não possui acesso à Internet; verificar como acontece o uso do computador como ferramenta inclusiva e didática nas turmas multisseriadas; detectar se está acontecendo a formação docente para uso do Sistema Linux Educacional, com didática voltada para a informática educativa; refletir sobre o desafio para o professor, promover inclusão digital dos alunos através da utilização da informática educacional em ambientes multisseriados; discutir ações administrativas voltadas para o incentivo, acompanhamento e supervisão das atividades que visem a inclusão digital via Proinfo Rural e relacionar os pós e contras da utilização didático-pedagógica do Linux Educacional nas turmas Multisseriadas.

2 INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

A globalização e o crescente processo de industrialização fez surgir a valorização de alguns tipos de conhecimentos voltados para a informatização que acarreta mudanças nas várias áreas sociais. Principalmente no âmbito educacional. Kenski, (2007) ressalta que a globalização da economia e das finanças muda constantemente o mundo e cria uma nova divisão social. O mundo desenvolvido e rico é o espaço em que predominam as mais novas tecnologias e seus desdobramentos na economia, na cultura, na sociedade. Desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas.

Nesse aspecto Almeida (2012, p.61) colabora:

> Os homens vão se tornando desiguais pela diferente apropriação que, fazem do conhecimento tecnocientífico. Já não é mais a pequena desigualdade hereditária de talentos que se apresenta como origem das desigualdades sociais. A divisão e a especialização do trabalho também aprofundam mais o fosso da divisão entre os que fazem, sem dominar o saber, e os que sabem, decidem e têm o poder.

No atual contexto que estamos vivendo, ter habilidade em utilizar as tecnologias de informação e comunicação em prol do exercício da cidadania é fundamental para qualquer pessoa ter sucesso na vida. Mas, mesmo diante de todos os avanços, também é uma realidade que muitas pessoas não têm acesso a esses recursos, com isso, saem em desvantagem em relação aos que possuem o domínio dessas tecnologias, dessa forma, percebe-se então a necessidade de políticas que visam incluir essa parcela da sociedade, que mesmo diante do que muitos pesquisadores como SILVEIRA, (2001), chamam de revolução tecnológica, estão digitalmente excluída dessa realidade.

Devido às mudanças que as tecnologias vêm causando, a inclusão digital se apresenta como fator de inclusão social, pois é por meio dela que os grupos sociais mais carentes da sociedade poderão ser beneficiados.

Com isso, entende-se que a escola também deve estar apta a oferecer e utilizar essas tecnologias em prol de uma educação inclusiva e de qualidade. Mas, esse processo é complexo.

A inclusão digital, hoje, requer um estudo mais amplo, onde se faz necessário um planejamento que vai além da estrutura física do ambiente e da formação adequada do professor no que se refere ao uso dessas tecnologias. É necessária uma mudança de atitude por parte dos profissionais em educação. Para Moran (2013, p. 9) "A educação precisa de mudanças estruturais", para ele "a inadequação é de tal ordem que não bastam aperfeiçoamentos, ajustes ou remendos".

Nesse sentido, implantação tecnológica nas escolas deve ser repensada e planejada de acordo com o contexto no qual está inserido, respeitando sempre a verdadeira função da escola, que está em incluir o cidadão-aluno na sociedade tecnológica para que este possa concorrer de maneira justa e igualitária no mercado de trabalho.

Na tentativa de sanar os problemas de inclusão digital nas escolas brasileiras, o Ministério da educação cria programa Proinfo Rural, visando equipar salas de aulas que atende o ensino multisseriado com mais de vinte alunos, em escolas do Brasil que aderiram ao Programa Escola Ativa. (BRASIL, 2012).

2 TURMAS MULTISSERIADAS

Uma turma multisseriada é um modelo escolar em que o professor atende alunos de diversas séries e faixas etárias, em uma única turma, principalmente as séries iniciais, do 1º ao 5º Ano. Em geral, essas turmas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais mais afastadas das sedes dos municípios, onde não há alunos suficientes para formar turmas uni seriadas. Geralmente essas escolas possuem infraestrutura precárias, além de uma grande distorção serie/idade, ocasionando muitos problemas no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Schenini (2010), essa modalidade de ensino (com turmas multisseriadas) representam 56,45% das escolas existentes na área rural brasileira.

Apenas na década de 1960 surgem movimentos sociais que buscavam um sistema de ensino voltadas para a realidade rural. Segundo Hage (2005, p. 22): O problema não está em ofertar a educação somente, está na condição de funcionamento". Uma educação de qualidade não pode ser excludente, não pode apagar as características do homem do campo, impondo-lhes um modelo educacional que não levem em consideração aspectos como as condições climáticas, o período reservado para as atividades agrícolas, especialmente nas atividades de colheitas e do trabalho no campo,

para Hage (2005), " adequar a esses fatores são importantes, pois essas particularidades da realidade do campo têm contribuído para o fracasso escolar no meio rural".

A adequação do calendário escolar a essas singularidades estão garantidas na Lei de diretrizes de Base Nacional 9394/96 (LDBEN) em seu artigo 23º pauta que:

> Art.23. A educação básica poderá organizar–se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2010, p. 9).

No entanto, em grande parte das escolas com turmas multisseriadas, os municípios ainda não se ajustaram nem, o currículo nem o calendário escolar, e às particularidades dessa realidade

Contudo, na tentativa de promover essa adequação o Escola Ativa juntamente com outros programas como o PROCAMPO, ProJovem Campo, Saberes da terra, vem proporcionar ao professor formação, capacitação, suporte pedagógico e material didático–pedagógico e com isso favorecer o ensino-aprendizado dos alunos dessa modalidade de ensino,(BICALHO, 2011).

Conforme dados do MEC, o programa atendeu em 2011, 3.326 munícipios em todo o Brasil, em 42.397 escolas multisseriadas, perfazendo um total de 70.589 turmas, 1.270.887 estudantes e 67.351 docentes, (BRASIL, 2011).

3 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS TURMAS MULTISSERIADAS

A escola do campo, apesar de ser para muitos alunos em nosso país, o único meio para frequentar um ambiente de aprendizagem, como afirma Hage (2005, p.4), "as escolas multisseriadas, em que pese as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo". Pouco se tem investido para melhorar a infraestrutura desses locais de ensino. A lousa, o giz e o livro didático, por décadas foram, e ainda são, em muitas escolas rurais, os únicos recursos tecnológicos ao alcance dos professores e alunos.

No intuito de desenvolver uma educação que atenda as reais necessidades do aluno que vive no campo, o Governo Federal desenvolveu cursos e programas alguns já mencionados anteriormente, que objetivam a qualidade do ensino. Como o programa Escola Ativa que além de oferecer formação continuada para professores que trabalham

com turmas multisseriadas, oferecem também, recursos tecnológicos de apoio pedagógico como os kits pedagógicos e o Kit Proinfo Rural (programa de inclusão digital do Governo Federal destinado exclusivamente às turmas multisseriadas).

Dos kits recebidos pelas escolas atendidas pelo programa Escola Ativa em até 20 de outubro de 2011 foram: kit 1 (por escola) foram distribuídos 17 170 kits, contendo um globo terrestre, uma bussola, um esqueleto humano, um kit com régua esquadro, compasso e transferidor. No kit tipo 2 foram distribuídos 70 589 kits contendo dois alfabetos moveis cursivo, dois alfabetos moveis *script* e um jogo memória de silaba. Já no kit 3 foram distribuídos 70 589 kits contendo um ábaco, um material dourado, um tangram, um jogo de números com pinos emborrachado, um jogo alfa-numérico, um jogo bloco lógico, uma escala *cuisenaire* e um jogo de xadrez.

4 O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL VIA PROINFO RURAL NAS TURMAS MULTISERIADAS

O Programa Nacional de Tecnologia na Educação (Proinfo) foi desenvolvido para integrar o computador ao ambiente escolar, como já foi mencionado, portanto, esse programa tem uma função social importante na atualidade, que é oferecer ao aluno um caminho para o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais na construção do conhecimento e assim estar preparado para desempenhar suas funções sociais.

De acordo com dados do MEC (2008), o Estado do Pará possui 8.082 escolas rurais e 1.967 urbanas, sendo que destas, foram contempladas com o programa Proinfo 1.834 escolas rurais e 1.137 escolas urbanas.

Diante disso, o Proinfo Rural tem a mesma finalidade, pois visa inserir o aluno que se encontra no meio rural a essa realidade que muito tem modificado as relações entre os seres humanos.

Faz-se necessário entender, que é responsabilidade do MEC comprar e instalar os equipamentos de informática nas salas de aula que tem turmas multisseriadas, nas escolas públicas rurais de educação básica. “Para isso os governos locais (prefeitos) devem providenciara infraestrutura para receber os computadores” (MEDEIROS, 2010).

Todas as escolas que aderiram ao programa Escola Ativa, que atendem às exigências necessárias, receberam o kit de informática contendo um microcomputador que deverá estar preparado para a instalação de pelo menos 5 (cinco) terminais de acesso(monitor, teclado, mouse, interface de som e USB), com cinco monitores de vídeo tipo LCD com, no mínimo 15.6” (quinze ponto seis polegadas de diagonal)

referentes às estações de trabalho, cinco teclados padrão ABNT2, cinco mouse ótico, com três botões, sendo um de rolagem, cinco fones de ouvido, extra auricular, estéreo e com microfone acoplado, uma impressora multifuncional a jato de tinta e um estabilizador de tensão.

Ressalta-se que o kit Proinfo rural, bem como o Proinfo urbano, dispõe do sistema operacional Linux educacional, sistema voltado especialmente para as atividades desenvolvidas nas escolas.

4.1 O Linux Educacional como ferramenta de apoio pedagógico e de inclusão digital

O Linux Educacional é um sistema operacional livre, que vem instalado nos computadores do Proinfo rural, foi criado especificamente para fins educacionais, o que não quer dizer que não se possa utiliza-lo em computadores pessoais, uma vez que é disponibilizada uma versão para o uso pessoal. É o sistema operacional mais instalado nos computadores dos laboratórios de informática que o Governo Federal dispõe para as escolas públicas de todo o país.

Todas as ferramentas do Linux Educacional já descritas na seção anterior e outras que não foram mencionadas estão à disposição dos professores das escolas contempladas com o ProInfo rural, para que possam integra-las às suas atividades cotidianas desenvolvidas em sala de aula.

Mas, para que elas possam de fato servir como ferramenta de apoio pedagógico e consequentemente de inclusão digital, é necessário um planejamento eficaz, onde os objetivos traçados possam estar bem definidos, caso contrário, o que pode ocorrer será apenas uma repetição de erros passados.

Considerando que o Linux Educacional é um sistema computacional que está acessível aos docentes e discente e que pode ser usado na inclusão digital, Demo (2005), tece que "a inclusão digital na escola depende, em grande medida, da qualidade docente, no sentido de que os professores precisam enfronhar-se definitivamente nesta seara".

5 MATERIAL E MÉTODOS

5.1 AOS PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada através de uma abordagem de caráter quanti-qualitativa. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico para a fundamentação

teórica, que facilitou a prática e a análise adequada em relação ao tema proposto. Pretendeu-se analisar as discussões em um âmbito mais amplo observando pesquisadores que abordam as discussões sobre o processo de inclusão digital no ambiente escolar, bem como, pesquisadores que abordam a problemática do ensino nas turmas multisseriadas.

Em seguida, realizou-se, um estudo de caso para coletas de dados que foram analisados e confrontados com os objetivos e hipóteses propostos. Para tanto, foram realizadas entrevistas de cunho qualitativo à direção, professores, alunos, coordenadores e secretário de educação. Já para verificar como acontece o uso do computador como ferramenta inclusiva e didática nas turmas multisseriadas, foi registrado diariamente numa ficha, as atividades desenvolvidas com o uso dos computadores numa turma multisseriada. Foi aplicado também questionário com perguntas fechadas, sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da utilização dos computadores, visando conhecer o índice de alunos excluídos digitalmente.

Após a realização da pesquisa, os dados quantitativos foram tabulados e os resultados foram apresentados em forma de gráficos. Já as entrevistas foram analisadas e utilizadas para refutar ou afirmar as hipóteses e a linha teórica dos autores pesquisados.

5.2 O ESPAÇO EM QUE OCORREU A PESQUISA E AS CARACTERISTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas municipais do meio rural do município de Rio Maria-PA, que foram contempladas com o Proinfo Rural. No entanto, o formulário de registro das atividades diárias desenvolvidas nos computadores, foi feito por amostragem e direcionado à maior das 3 escolas contempladas pelo Proinfo Rural no referido município. Essa escola conta hoje com aproximadamente 400 alunos. As outras duas escolas atendem aproximadamente 100 alunos e contam com menos recursos estruturais.

Os alunos participantes da pesquisa são filhos de trabalhadores rurais que vivem em propriedades localizadas nos projetos de assentamentos, onde nos períodos que não estão na escola, ajudam os pais nos trabalhos da propriedade rural. Sobrevivem do trabalho da agricultura familiar, e também, da criação de pequenos rebanhos bovinos. Esses discentes têm em média de 7 a 12 anos de idade. Para se deslocar até escola, os alunos contam com transporte escolar público.

Para atender esses alunos, a escola conta com cerca de 20 professores que em sua maioria são graduados ou estão se graduando. Há também, uma diretora, coordenadora e pessoal de apoio.

6 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

6.1 ENTREVISTAS COM SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIRETOR E PROFESSORES.

O município de Rio Maria, possuem varias escolas rurais com turmas multisseriadas entretanto, somente três escolas foram contempladas com o programa Proinfo Rural.

De acordo com informações obtidas em entrevista, com o secretário Municipal de Educação de Rio Maria, no dia 23 de julho de 2013, as três escolas onde o Kit do Proinfo Rural foi instalado, fazem parte do programa do Governo Federal, o Escola Ativa e os computadores recebidos são específicos para as turmas multisseriadas.

Quanto à adesão ao programa Escola Ativa, segundo o secretário, foi efetivada em 2009. Após à adesão, o Governo Federal, muniu as referidas escolas com os equipamentos de informática com conteúdo específicos para atender as peculiaridades de salas multisseries.

Para que o município pudesse aderir ao programa Proinfo Rural foi necessário que o prefeito se cadastrasse no Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC), um segundo passo a ser dado foi a escolha das escolas aptas a receber os equipamentos de informática. De acordo com o Secretário Municipal de Educação em 2010, os equipamentos já estavam à disposição das escolas. A partir daí, surgiram algumas dificuldades na implantação dos equipamentos nas escolas rurais. Embora os equipamentos já estivessem no município, não foi possível coloca-los em perfeito funcionamento em tempo hábil, devido a morosidade para a instalação das máquinas, uma vez que as mesmas só podem ser instaladas por técnicos autorizados pelo MEC e estes nunca chegavam.

Ao discorrer sobre a morosidade para as instalações dos computadores, o secretario evidencia o fato da própria secretaria não poder instalar os equipamentos, uma vez que esse trabalho deve ser realizado por um técnico autorizado pela empresa responsável. Caso o município insista em instalar por conta própria, os equipamentos perdem a garantia e, com isso, o município fica sem a assistência técnica necessária para a manutenção dos computadores. Entretanto, o serviço que era para ser realizado pela empresa não foi realizado como afirma o Secretário de Educação de Rio Maria:

> O principal problema é justamente a empresa responsável, que é a empresa [...] que ganhou o pregão eletrônico pra fazer a instalação e manutenção dessas máquinas durante um ano, que não fez o serviço. As máquinas ficaram paradas aqui na secretaria de 2010 até 2012, porque nós não estávamos autorizados a deslacrar as embalagens e, muito menos instalar. Porque só quem tem essa autorização é a empresa responsável (MILHOMEM, 2013.)

Diante do fato exposto pelo secretário os computadores ficaram guardados no almoxarifado da secretaria por mais de um ano. Como afirma, também, a diretora de uma das escolas contempladas com os equipamentos de informática. A diretora relata ainda que, outro problema que não foi mencionado pelo secretário de Educação, refere-se ao espaço físico que não atendia as exigências do Ministério da Educação (MEC), mas que no início de 2012 a sala multisseriada, tanto das três escolas passaram por reformas e ficaram aguardando a presença do técnico da empresa responsável para a instalação dos equipamentos.

O Secretário de Educação informou, ainda, que, apesar dos pedidos encaminhados à empresa responsável, solicitando um técnico para a instalação dos computadores, a empresa não atendeu às solicitações e somente no final de 2012, quando o contrato com a referida empresa e o Governo Federal estava finalizando, a empresa autorizou a secretaria, via E-mail, a contratar um técnico e instalar os equipamentos. Entretanto, mesmo o município tendo contratado um técnico para a instalação dos computadores, esses, devido às peculiaridades do Programa Linux Educacional, não foi possível aproveitar adequadamente todos os recursos desse sistema.

Outro problema detectado, em visita às escolas atendidas pelo programa, foi que em duas dessas, apenas três estações de trabalho estavam funcionando adequadamente. Em outra escola, nenhuma das estações funcionava, porque não veio junto com os computadores, os Hubs, equipamento indispensável na conexão das máquinas. Na tentativa de recuperar o bom funcionamento dos equipamentos, o técnico contratado pela secretaria de educação, fez várias tentativas, porém sem êxito.

Segundo o Secretário de Educação de Rio Maria, devido o contrato com a Empresa responsável pela instalação e manutenção do kit Proinfo Rural ter encerrado, pois era um contrato de apenas dois anos, atualmente ela, essa empresa, não tem mais responsabilidades sobre esses equipamentos. E, ao ser perguntado sobre as

responsabilidades de manutenção dos computadores, o secretário de educação afirmou que a responsabilidade é agora da secretaria.

Afirmou ainda, para que as máquinas possam funcionar adequadamente, será necessário a contratação de um novo técnico, com a devida formação para atender as necessidades do município, e tem expectativas que em breve todos os problemas serão solucionados.

Segundo a diretora de uma das escolas, outro fator, que também tem dificultado o uso dos computares, está relacionado à oscilação e quedas da energia elétrica. Ela afirma ainda que, para que isso normalize, em parte, seria necessária a instalação de um transformador para atender somente a escola, fato esse, que foi abordado, também, pelo secretário de educação que já solicitou junto à prefeitura um técnico em redes elétricas fazer um levantamento das reais condições da rede local para que, diante dessas informações, possa tomar a devidas providencias.

O Secretário de Educação informou que dentro do programa de inclusão digital das turmas multisseriadas, está previsto a capacitação do professor para poder utilizar todos os recursos que estão instalados no computador e são conteúdos específicos para as turmas multisseriadas.

A capacitação dos docentes, de acordo com as informações do secretário, deveria ocorrer em dois momentos distintos. Primeiro a diretora das escolas do campo receberia formação da parte pedagógica, para trabalhar com os recursos do programa, o que aconteceu em vários encontros realizados pelo MEC em Belém. Diante dessa formação, a referida profissional retornaria para o município de origem para formar os professores das turmas multisseriadas, que seria o segundo momento, porém devido ao mau funcionamento das máquinas, essa formação, para o professor das turmas multisseriadas ainda não ocorreu.

Essa informação foi, também, confirmada por uma das professoras das turmas contemplada com Kit Proinfo Rural. Ao ser perguntado se fez ou está fazendo alguma formação voltada para a utilização do Linux Educacional como recurso pedagógico, a professora respondeu que, até o momento não e, nenhuma formação foi ofertada aos professores envolvidos nesse processo.

Foi perguntado ainda, se ela acredita que a infraestrutura do espaço escolar influencia no processo ensino-aprendizagem, o que respondeu que sim. Ela afirma ainda que, o espaço físico de uma sala de aula bem estruturado oferece condições para diversificar as aulas.

6.2 PESQUISA REALIZADA COM OS DISCENTES A RESPEITO DA UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

Na turma multisseriada da escola que foi aplicado o questionário, foram matriculados no ano em curso 16 alunos, sendo, um aluno do 1º Ano, quatro do 2º Ano, três são do 3º Ano, sete são do 4º ano e um é do 5º Ano. Ao serem indagados sobre quais alunos possuem computadores em casa, treze deles disseram não possuir esse equipamento. Apenas três disseram que tem computador em seus domicílios.

Outra indagação que é necessária a essa pesquisa é ter noção do contato dos alunos com o computador, para isso foi perguntado a eles quem já tinha utilizado o computador pelo menos uma vez antes do ter o Kit Proinfo Rural instalados na sala de aula. 6,63% dos alunos pesquisados responderam que não tinham utilizado o computador antes.

Dos alunos que tiveram contato com o computador, ao ser indagado sobre qual (is) atividade(s) haviam desenvolvido, foram unanimes em dizer que o utilizaram para jogar.

7 DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

7.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS

A concretização da pesquisa possibilitou proporcionar uma discussão efetiva referente ao processo da inclusão digital no ambiente das turmas multisseriadas. Uma das hipóteses confirmadas a esse respeito foi a falta de suporte técnico para a manutenção dos equipamentos o que gera uma provável dificuldade e impede o processo da inclusão digital nessas turmas.

Como foi observado, nas entrevistas realizadas com o Secretário de Educação, a diretora e as professoras das escolas pesquisadas, ambos afirmaram que a falta do suporte técnico de responsabilidade da empresa encarregada pela instalação e manutenção dos equipamentos do kit Proinfo Rural não ocorreu como devia com isso, gerou uma série de problemas que dificultou parcialmente o uso dos computadores na sala de aula.

Em todas as escolas contempladas com o Kit Proinfo Rural, do município foco da pesquisa, os equipamentos de informática não estão funcionando como era previsto devido à falta desse apoio técnico. Medeiros (2010, p. 11) afirma que o apoio técnico,

na área de informática, é o "calcanhar de Aquiles" nos ambientes informatizados. Continuando, afirma ainda que "sem um suporte ágil e de qualidade, o uso da informática, ao invés de facilitar, pode dificultar a vida dos usuários" (MEDEIROS, 2010, p. 11)

A estrutura adequada da sala de aula onde os computadores foram instalados favorece o processo de inclusão digital, pois foi observado que as salas foram adaptadas para receberem os equipamentos de informática. Sobre essa estrutura Medeiros (2010) afirma que "é responsabilidades do MEC comprar, e instalar os ambientes de informática e, capacitar os professores para o uso das tecnologias em sala de aula". Enquanto que os municípios são responsáveis pela infraestrutura adequada do local que serão instalados as máquinas.

Foi observado, que o espaço físico da sala, onde os computadores foram instalados é pequeno, porque além dos computadores, que segundo a professora, são insuficientes, no início, quando foram instalados, apenas três computadores funcionavam, há também, outros materiais que ficam à disposição da professora, sem o devido espaço para armazenamento, como por exemplo, os kits pedagógicos recebidos do programa Escola Ativa.

Porém, mesmo com um número reduzido de computadores, só o fato dos alunos estarem desenvolvendo atividades nessas máquinas, de acordo com a professora, provocou uma mudança de comportamento positiva nos alunos, pelo simples fato de estarem utilizando o computador em atividades dinamizando a rotina diária dos educandos.

Outro fator estrutural que tem dificultado o manuseio dos computadores está nos problemas causados pela ineficiência da rede elétrica, problemas como oscilação e até mesmo queda de energia são fatores que tem causado muitos transtornos não só no funcionamento dos equipamentos de informática, mas em toda a escola, geralmente se perdem muitos equipamentos.

A escola não conta com um serviço de aterramento, que é essencial para a proteção dos equipamentos de informática. Com isso os computadores ficam vulneráveis á vários defeitos, como já tem ocorrido. O sistema de rede elétrica que alimenta os computadores fica protegido apenas por canaletas de PVC, correndo o risco de causar acidentes elétricos.

E ainda na estrutura do Kit Proinfo Rural são utilizados de estabilizadores. O ideal seria o uso de nobreaks.

O processo de inclusão digital nos ambientes informatizados das turmas multisseriadas é ainda prejudicado pela falta da internet, que não está inserida no programa Proinfo Rural. Moran (2013) diz que "esse fato faz com que as escolas fiquem incompletas e exclui os alunos de uma parte considerável da aprendizagem proporcionada pelo acesso à informações variadas".

Assim, diante de tudo o que foi abordado por Moran (2013), e das observações realizadas durante a pesquisa, observa-se, que para acontecer uma inclusão digital que realmente integre o aluno ao ambiente digital, faz-se necessário discutir sobre o acesso ao mundo da internet. No Proinfo Rural esse recurso, que é fundamental para que os alunos possam estar desenvolvendo atividades como pesquisa, interatividade, criando fóruns para discutir assuntos de sua realidade, não está contemplado, dessa forma o processo de inclusão ao mundo da informação e comunicação fica restrito a um pequeno ambiente, o da sala de aula.

Sendo, essencial a formação do professor para uso do Linux educacional, com didática voltada para a informática educativa é uma das premissas abordadas nessa pesquisa. Segundo Moran (2013, p. 168), "educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias". Adrian;Llano (2006, p. 36) vêm confirmar que o educador é o agente principal nos espaços educativos, ressalta ainda que ele precisa apropriar-se progressivamente dos conhecimentos das tecnologias com apoio necessário para controlar e dirigir o processo de inserção das ferramentas digitais no ambiente de aprendizagem. Nessa perspectiva, uma das dificuldades mencionadas pela professora em utilizar o computador nas suas atividades com os alunos está relacionada com a falta de informação e capacitação, pois até o momento nenhuma formação foi ofertada a ela e nem aos outros professores da escola, no tocante à informática educativa e na utilização dos recursos do Linux Educacional. O que se tem aprendido parte de iniciativa própria. Nos momentos de folga e de planejamento, procura explorar os programas que estão instalados no computador e, diante disso, planeja atividades para seus alunos.

Esses fatos comprovam que falta de formação docente para uso do Sistema Linux Educacional, com didática voltada para a informática educativa, dificulta o processo de inclusão digital na educação.

Por não haver conexão com a internet, a tarefa do professor em promover a inclusão digital de alunos de turma multisseriada fica restrita aos softwares instalados

no computador e à sua habilidade em utiliza-los nas atividades desenvolvidas com seus alunos.

Todos esses fatores geram empecilhos, tornando cada vez mais desafiador e difícil para o professor promover uma educação inclusiva digitalmente, uma vez que esses têm influenciado de maneira negativa nesse processo, como os que já foram citados anteriormente.

Entretanto, o que se observa nos dados da pesquisa, é que a professora procurou soluções viáveis, desenvolvendo atividades que permitissem ao aluno construir seu conhecimento ao utilizar os programas de caráter lúdico, como o *Gcompris*, jogos para crianças, *KGeográfic*, *TuxPaint* e com isso, além de explorar diversas áreas do conhecimento está inserindo-o ao mundo das tecnologias de informação.

Diante do que foi exposto, fica evidente que para o professor de turmas multisseriadas promover a inclusão digital de seus alunos depende de uma série de fatores, muitos destes não dependem unicamente dele, mas de ações que contribuem para dar suporte a ele nesse processo. São cursos de capacitações no uso do Linux Educacional como ferramenta didática, buscar junto às pessoas competentes soluções para resolver os problemas estruturais como o da manutenção dos equipamentos, soluções para estabilizar a rede elétrica, implantar um sistema de aterramento para a proteção dos equipamentos de informática, ser auxiliado por uma pessoa, durante as aulas em que estiver utilizando o computador com uma das séries, pois as outras estarão tendo aula normal. Enfim, são ações que dependem tanto da equipe gestora da escola como de outras da secretaria de Educação do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa proporcionou uma vasta discussão tanto com base teórica, como através da pesquisa in loco acerca da inclusão digital nas turmas multisseriadas, onde foi possível constatar as dificuldades e desafios encontrados no processo de inclusão digital no ensino multisseriado.

A inclusão digital via Proinfo Rural, no município de Rio Maria-PA não está sendo um processo simples, são vários fatores como a falta de assistência técnica para a

manutenção dos computadores, a falta de internet entre outros, tem prejudicado esse processo.

O mau funcionamento dos equipamentos de informática tem gerado ao aluno e aos docentes das turmas multisseriadas, certa frustação no que se refere ao destino final do processo de inclusão digital via Proinfo Rural, uma vez que, estes alunos veem no seu espaço de aprendizagem, computadores que deveriam estar funcionando adequadamente e contribuindo para a construção do seu conhecimento e, no entanto, a maior parte destas máquinas está apenas ocupando espaço à espera de um técnico para recuperá-las.

Diante das dificuldades encontradas, cabe à direção e professor dessas turmas requisitarem suporte técnico, tanto no que se refere à recuperação e manutenção das maquinas quanto na reestruturação da rede elétrica, afim de que os equipamentos possam funcionar adequadamente e professor e alunos possam estar utilizando-os nas atividades em sala de aula.

Entendemos que as tecnologias digitais devem fazer parte da realidade do aluno em seu ambiente de aprendizagem. Dessa forma cabe à secretaria de ensino Além de viabilizar a manutenção dos equipamentos, promover capacitações no uso do computador como ferramenta pedagógica destinada aos professores. Pois o processo de inclusão não acontece apenas com a instalação do computador nas escolas, é necessário que os profissionais destas escolas estejam preparados para introduzir esse recurso em suas atividades com os alunos.

REFERENCIAS:

ADRIÁN, Mariella; LLANO, José Gregório de. **A informática educativa na escola**. Rio de janeiro, Loyola,2006;

ALMEIDA, José Fernando de. **Educação e Informática**. 5 Ed. São Paulo, Cortez, 2012;<http://www.inf.ufsc.br/sbc_ie/revista/nr1/valente.htm>. Acesso em 17 jul. 2013;

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época; V. 18);

BICALHO, Ramoflydos Santos **Histórico Da Educação Do Campo No Brasil1**. Eixo temático: Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais.
Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfLvwAB/historia-educacao-campo-no-brasil>. Acesso em: 20 ago. 2013;

Brasil, **Lei de diretrizes de Base Nacional** 9394/96 (LDBEN). Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados 2010. 5ª Edição. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2013;

BRASIL. Linux **Educacional. Programas Instalados.**Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/pagns/sobre_le.php>. Acesso em: 10 ago. 2013;

BRASIL, **RESOLUÇÃO** CNE/CEB nº2, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em : 10 ago. 2013;

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Classes Multisseriados: **Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/ Região Amazônica,** GEPERUAZ. Belém - PA, 2003.
HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**, Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará - Belém**: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005;

KESNSKI, V.M. A profissão do professor em um mundo em rede: Exigências de hoje, Tendências e Construção do amanhã: Professores, o futuro é hoje. **Revista de tecnologia educacional,** Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, N. 143, 1998, p.65-69;

KESNSKI, Vânia Maria. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP. Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).
Linux Educacional. Universidade Federal do Paraná (UFPR). (disponível em: <http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/>). Acesso em: 19 jun. 2013;

MEDEIROS, L. C. **Formação de suporte técnico Proinfo**. Rio de Janeiro: Escola Superior de Redes, 2010;

MOLINA, Castagna e AZEVEDO, Sônia Meire Santos de Jesus.**Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5;

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar Lá.** 5ª edição. Campinas, SP, Papirus, 2012;

VALENTE ,José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**, organizador. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999. 156p.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE: COLABORAÇÕES DISCENTE PARA A FORMAÇÃO

Profª Ms Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas
carla@dantas.net
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF

Profª Dra Liliane Campos Machado
lcmpedagogia@gmail.com
Faculdade de Educação - UnB

RESUMO: A pesquisa em questão foi realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Como existem muitas questões a serem resolvidas, trabalhar um Design Didático que tenha uma característica formativa e objetivo de promover interfaces que trabalhem a questão da interação entre aluno-aluno, aluno-gestão, gestão-professor e aluno-professor para assim obter um ambiente virtual de ensino e aprendizagem mais produtivo e motivador seria o ideal. Mas, antes de tudo, foi necessário saber como o principal componente do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, vê a sua avaliação de aprendizagem. Logo, promover uma atividade de reflexão sobre sua visão de aprendizagem seria o passo inicial, pois poderíamos nos utilizar desta reflexão, comparar com o que está sendo oferecido no ambiente virtual Moodle e possivelmente sugerir mudanças na forma de avaliar a aprendizagem sempre tendo como base a interação, a colaboração e a motivação para a construção eficaz de um processo de aprendizagem. Esta reflexão nos levou a seguinte pergunta: Será que o que os alunos desejam como avaliação de aprendizagem está de acordo com o que está sendo disponibilizado no ambiente Moodle? Concluímos com os dados que a avaliação da aprendizagem que os alunos desejam não está de acordo com o que está sendo disponibilizado no ambiente virtual Moodle do curso. Pois, consiste em uma avaliação de aprendizado que não proporciona a interatividade e muito menos a interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. É uma avaliação passiva, isolada, individual e sem trocas sociais. Então disponibilizar instrumentos de avaliação que levem em consideração a colaboração, a motivação e a interatividade e consequentemente a interação entre os participantes seria uma sugestão de grande valia para proporcionar a construção eficaz de um processo de aprendizagem. Tornando assim um ambiente virtual de aprendizado mais motivante e colaborativo no qual a sua equipe seja interdisciplinar e desempenhe a sua gestão democrática tendo como base a comunicação.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, colaboração discente, formação

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão foi realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Os alunos integrantes do curso residem fora do Distrito Federal, portanto foi necessário elaborar um cronograma de disciplinas que atendesse a esta necessidade. Logo, foi elaborada uma grade de disciplinas ofertadas presencialmente e a distância pela plataforma Moodle.

Como a oferta de disciplinas online na plataforma Moodle é uma experiência nova para o curso, a equipe gestora vem enfrentando algumas dificuldades em diversos campos desde o aprender a interagir, a se comunicar com as áreas envolvidas (coordenação, administração, gestão, discentes, docentes), aprender a planejar coletivamente e avaliar com interdisciplinaridade.

O atual Design Didático do curso requer mudanças do ponto de vista da comunicação e da interação. A disponibilização das disciplinas é feita através da equipe de automação, ou seja, passando a ideia de que esta etapa não faz parte da responsabilidade dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. A equipe gestora não sabe o que ocorre após a disciplina ser disponibilizada na plataforma, não há um Planejamento Colaborativo e muito menos divulgação deste.

Como existem muitas questões a serem resolvidas, trabalhar um Design Didático que tenha uma característica formativa e objetivo de promover interfaces que trabalhem a questão da interação entre aluno-aluno, aluno-gestão, gestão-professor e aluno-professor para assim obter um ambiente virtual de ensino e aprendizagem mais produtivo e motivador seria o ideal. Mas, antes de tudo, seria necessário saber como o principal componente do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, vê a avaliação de aprendizagem.

Logo, promover uma atividade de reflexão sobre sua visão de aprendizagem seria o passo inicial, pois poderíamos nos utilizar desta reflexão, comparar com o que está sendo oferecido no ambiente virtual Moodle e possivelmente sugerir mudanças na forma de avaliar a aprendizagem sempre tendo como base a interação, a colaboração e a motivação para a construção eficaz de um processo de aprendizagem.

Esta reflexão nos leva a seguinte pergunta: Será que o que os alunos desejam como avaliação de aprendizagem está de acordo com o que está sendo disponibilizado no ambiente Moodle?

A equipe gestora do curso é uma equipe multidisciplinar, mas que não trabalha interdisciplinarmente. Segundo SANTOS (2014), trabalhar interdisciplinarmente é trabalhar e produzir coletivamente com objetivo de obter mudanças significativas e transformadoras no processo de ensino-aprendizagem e no processo de interação. Atualmente, a equipe gestora do curso de Mestrado Profissional em Educação é formada por:

- Engenheiro de Software e Programador Visual
- Gestora Educacional
- Professores
- Cursistas
- S ecretaria
- Logística

Observando o ambiente virtual de aprendizagem Moodle do curso, temos o fórum como principal interface de interação escolhida pelos professores. Talvez por ser uma interface que orienta o aluno nos seus estudos e nas atividades. Ajudando assim a desenvolver a autonomia e promover a interatividade e a colaboração entre os alunos e professores.

O interesse em trabalhar esse tema na forma de trabalho monográfico surgiu da preocupação de ter um olhar mais cuidadoso para o ambiente virtual Moodle do curso já que atualmente se apresenta como um ambiente ainda muito a ser explorado e construído com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem mais interacional, colaborativa e motivadora.

Analisando o ambiente virtual Moodle do curso, percebemos diversas problemáticas como, por exemplo, a disposição das disciplinas, a comunicação e a interação entre as partes formadoras do processo de ensino-aprendizagem, o planejamento, a avaliação da aprendizagem, as interfaces de avaliação dentre outras.

Diante de tantas problemáticas, a avaliação da aprendizagem discente me chamou atenção por se tratar de um momento importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois a eficácia da construção de conhecimento e aprendizagem depende de um ambiente de aprendizagem motivador e de resultados de aprendizagem significativos para os alunos, pois vendo estes resultados, os alunos se sentirão mais confiantes no seu processo de construção de conhecimento e aprendizagem.

A pergunta que desencadeou a pesquisa foi "Qual a visão de avaliação de aprendizagem que os alunos tem?".

O objetivo geral do trabalho é pesquisar qual a visão de avaliação de aprendizagem que os alunos têm.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar qual a visão que os alunos têm em relação à avaliação da aprendizagem.
2. Identificar função da avaliação da aprendizagem segundo a visão discente.
3. Identificar segundo a visão discente como deveria ser a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino. (como pensam que devem ser?)
4. Identificar a opinião discente sobre os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores. (como estão disponibilizados no Moodle?)
5. Identificar segundo a visão discente os responsáveis e os participantes do processo avaliativo.

A linha metodológica adotada no presente trabalho é da pesquisa qualitativa. Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas.

Busca-se com este tipo de pesquisa explorar o tema e não somente enumerar dados e estatísticas, mas tentar entender os fenômenos objetivos e subjetivos que permeiam o problema estudado, segundo os aspectos apresentados pelos participantes da pesquisa, e a partir disto situar a interpretação dos fenômenos.

> *"Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".*
>
> *Lüdke (1986, p. 01)*

Acredita-se que o diálogo entre a teoria e a prática, seja também fundamental para a indicação de apontamentos que permitam mudanças acerca do tema.

As informações foram coletadas por meio de um questionário estruturado com perguntas claras, cujas respostas foram analisadas posteriormente.

O levantamento de dados ocorreu entre os alunos do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Os alunos responderam ao questionário que foi disponibilizado por e-mail.

O questionário tem como objetivo pesquisar qual a visão de avaliação de aprendizagem que os alunos têm. O instrumento de pesquisa contem as seguintes questões:

1. O que você entende por avaliação da aprendizagem?
2. Qual a função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?
3. Qual é a sua opinião sobre os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores desse nível de ensino?
4. Quem são os responsáveis e os participantes do processo avaliativo?
5. Como você acha que deveria ser a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino?

As questões de número 1, 2 e 4 tem como objetivo verificar a visão geral dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem. Já a questão de número 3 tem como objetivo verificar como são apresentados os procedimentos avaliativos no ambiente virtual Moodle segundo a visão discente. E a questão de número 5 tem

como objetivo verificar com os alunos pensam que deve ser a avaliação de aprendizagem no ambiente virtual Moodle.

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação é uma das etapas do processo de Planejamento, mas não é uma etapa fim. É uma etapa que perpassa por todo o processo de Planejamento se tornando assim parte integrante dele. Portanto, se faz necessário antes de falar de avaliação comentarmos sobre Planejamento.

1.1. Planejamento

Segundo GANZELI (2001), nos últimos anos o debate sobre o processo de planejamento participativo da unidade escolar ganhou importância entre os teóricos que postulam a descentralização do sistema educacional como um caminho para a democratização da gestão da educação e a consequente melhoria da qualidade do ensino. O planejamento caracteriza-se, desta forma como um processo ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar, replanejar...

O que precisa ficar claro é que essas fases devem estar articuladas e não separadas. O Planejamento devem ser contextualizado e concebido em espiral, ou seja, deve fugir dos padrões lineares, que dão a impressão de que a análise ocorre no princípio, o desenvolvimento no meio e a avaliação no final do processo. Para Filatro (2004, p.116) essas operações devem ocorrer ao longo de todo o processo, sem envolver nenhum grau de predição ou prescrição.

O Planejamento relaciona-se com a vida diária do homem. O conceito de planejamento pode ser aplicado às mais diversas atividades humanas. Vivemos planejando para alcançar nossos objetivos. Planejamos e traçamos metas para atingir determinados fins. No ambiente escolar, isto não seria diferente e nem poderia ser já que o ambiente escolar é dinâmico e necessita constantemente de mudanças para atingir e melhorar a sua realidade. É necessário existir Planejamento escolar para obter mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de planejamento participativo ganhou importância entre os teóricos que postulam a descentralização do sistema educacional como um caminho

para a democratização da gestão da educação e a consequente melhoria da qualidade do ensino.

A gestão democrática ganha força com o planejamento participativo, pois a gestão não mais se concentrará em uma única mão pelo contrário será formada por diversas mãos formadoras da comunidade escolar.

Para Gil (2006), o planejamento educacional é visto como um processo sistematizado que pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para em um determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas.

O planejamento é um processo e é construído pela participação, que é a construção em conjunto, das partes formadoras do processo educativo. No processo educativo participativo, todos têm a sua palavra a dizer para determinar uma nova orientação de ação pedagógico-administrativa da escola.

DALMÁS (2004) afirma que, pela participação emergem propostas, objetivos e estratégias nos diversos níveis de decisão e nas sucessivas fases das atividades.

> "*O planejamento participativo é um processo em que as pessoas realmente participam porque a elas são entregues não só as decisões específicas, mas os próprios rumos que se deve imprimir à escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora de um todo que vai fazendo sentido na medida em que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão e na medida em que os resultados práticos são alcançados em determinado rumo.*"

Para que seja realmente um processo participativo é preciso participação nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação. Deve ser um processo descentralizado com tomadas de decisão e formado por toda a comunidade escolar com o objetivo de transformar a realidade.

O Planejamento Participativo envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração e com presença constante na execução e avaliação, não apenas

como indivíduos, mas sujeitos de um processo que os envolve como grupo, visando o desenvolvimento individual e comunitário.

Para se obter participação efetiva, a comunicação é elemento essencial no processo de troca de vivências, experiências, interações entre os participantes. Segundo VYGOTSKY (1998), é nas interações sociais que construímos o nosso conhecimento e aprendizagem.

Logo, pensa-se num Planejamento como processo grupal e participativo que considere as pessoas com seus valores, sentimentos, situações e interações de ordem sócio-econômico-político-cultural.

O Planejamento Participativo leva a um pensamento crítico e reflexivo da realidade. Segundo PAULO FREIRE (1997), é a reflexão dos homens sobre o mundo que o transforma. Planejamento para transformar os indivíduos em seres reflexivos e críticos e conscientiza estes sujeitos que eles fazem partes da história e que são capazes de produzir mudanças nas relações interpessoais e sociais.

1.2. O Planejamento na Educação *Online*

"Ensino é investigação e não apenas transmissão de informação."

(Edméa Santos, 2014)

O Moodle é um sistema de gerenciamento de cursos bastante extenso e rico em recursos e atividades para criar uma sala de aula virtual. Ele é adaptável às necessidades de cada curso ou disciplina. Em virtude da diversidade de ferramentas existentes, os criadores de cursos precisam utilizar estratégias eficazes para fazer escolhas, para planejar e desenvolver um curso online, de acordo com os objetivos de cada disciplina.

Segundo SANTOS (2014), em tempos de cibercultura não podemos mais conceber um planejamento como "programa". Temos que planejar dando espaço para a cocriação e autoria dos sujeitos envolvidos. A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso da educação formal, pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

O planejamento educacional de um curso na modalidade EAD assim com um curso presencial deve partir da necessidade do grupo e ser concebido como uma estratégia e não somente como um programa.

"A estratégia é a arte de juntar o máximo de certezas para enfrentar a incerteza".

(Edgar Morim)

1.3. Avaliação

Segundo DALMÁS (1994), há três etapas que integram o processo do Planejamento Participativo que são: elaboração, execução e avaliação.

Cada etapa tem a sua importância dentro do processo do Planejamento Participativo, mas focaremos na etapa da Avaliação da Aprendizagem já que consiste no objeto de estudo dentro deste trabalho.

A Avaliação da Aprendizagem é um processo que confronta permanentemente o resultado que vai se conseguindo. Não é o fim, mas é constante. Como muitos teóricos dizem a Avaliação é um processo dentro do processo de Planejamento.

A Avaliação assegura o dinamismo do processo de Planejamento pela constante atualização através de sucessivas revisões e reformulações. Durante o processo de Avaliação, os resultados alcançados são comparados com os desejados para analisar as causas dos acertos ou dos desvios ocorridos.

Este confronto dos resultados e a retomada do que se quer alcançar são feitos com muita reflexão, negociação, discussão e crítica com o objetivo de conhecer e atender melhor as necessidades da comunidade escolar.

Portanto, avalia-se para confrontar os resultados, para verificar o progresso do Planejamento, para trocar experiências, para propiciar um replanejamento de acordo com a realidade e para intervir nos pontos que necessitam de mudanças imediatas para não desviarem do caminho que levam aos objetivos desejados dentro do Planejamento.

A Avaliação não é feita apenas em relação à esfera administrativa, à estrutura física escolar, mas também está relacionada ao pedagógico, à construção do conhecimento e da aprendizagem.

Concordamos com Morin (1998, p. 104) quando afirma que conhecer é "negociar, trabalhar e discutir com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão".

Nessa perspectiva, em que o conhecimento se dá a partir das negociações e das discussões, não podemos centrar as decisões de avaliar o processo de construção do conhecimento num único sujeito, mas de todos aqueles que estão envolvidos com o ensino-aprendizagem.

É preciso que todos os sujeitos estudantes e formadores se envolvam nesse processo, "pois todos são aprendentes e assumem papéis específicos e complementares" (SANTOS, 2006, p. 316).

A avaliação deve levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno, seus níveis de compreensão, facilidades e dificuldades; a trajetória de cada aluno na apropriação dos conhecimentos necessários a sua própria aprendizagem; desenvolvimento da capacidade crítica, mediante exercícios de auto avaliação, da sua participação, conquistas e dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem; e reflexão do aluno para que este possa verificar o que pode ser feito para seu próprio crescimento e para o crescimento do grupo.

Avaliar é negociar, debater, criar critérios de verificação da aprendizagem, tomar decisões. Diagnosticar se os objetivos educacionais e as competências foram mobilizados. Para isso, devemos em todo processo observar e acompanhar os debates e os produtos da aprendizagem. Avaliar não é só diagnosticar. É diagnosticar para intervir nesse diagnóstico de forma construtiva e formativa.

Segundo SOUZA (2003), o objetivo de avaliar os alunos é conhecer o que eles sabem, quanto sabem e o quão distante ou perto estão dos objetivos educacionais que lhes foram propostos. As informações resultantes de todos esses métodos de avaliação da aprendizagem são muito importantes para a gestão escolar, como também o são as resultantes da avaliação institucional, pois a avaliação procura dar uma base mais sólida para que os problemas sejam resolvidos, sejam eles os que

ocorrem em uma classe, ou os que ocorrem na escola, ou na rede/sistema de ensino. Identificar o perfil da aprendizagem dos alunos e mostrar as razões do porque estão ou não aprendendo, de sorte que possamos rever nossos planejamentos e metodologia de ensino e a própria prática avaliativa.

A avaliação da aprendizagem serve para a análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, para a avaliação do trabalho do professor, para explicar as condições institucionais da escola, auxiliar no processo de envolvimento das pessoas no trabalho coletivo da escola, dentre outros. Indicadores bem concebidos, que sejam apropriadamente utilizados, podem servir como incentivos positivos para o desenvolvimento da escola.

> *Se indicadores de aprendizagem estudantil encorajam estudantes e professores a focarem o trabalho em habilidades e capacidades, se eles ajudam a identificar necessidades ou problemas (...), então os indicadores poderão ser utilizados mais cotidianamente (DARLING- HAMMOND e ASCHER, 1991, p. 37).*

A razão para se iniciar a construção desses indicadores a partir dos alunos está diretamente conectada à função social da escola, pois o incremento da qualidade do ensino, a democratização da gestão da escola e tudo o mais somente tem sentido se voltados ao desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, todo o processo educativo passa a ter a maior relevância, como meio para a efetivação da aprendizagem, e o produto desse processo – a aprendizagem efetivamente alcançada – é o resultado de todo o esforço realizado pelos estudantes, docentes, gestores e todos os demais segmentos escolares. Nessa ótica, torna-se importante destacar que o sucesso ou fracasso na aprendizagem é coletivo, ou seja, da escola como um todo.

1.4. A Avaliação da Aprendizagem na Educação Online

A avaliação da aprendizagem é um processo pedagógico intencional onde tanto professores quanto estudantes podem mapear seus percursos de aprendizagem numa dinâmica inclusiva e crítica da realidade. Os percursos explicitam mais

sobre os desenvolvimentos de competências do que seus resultados analisados separadamente.

Essa abordagem prima pela ênfase nos processos, na cultura, sendo os produtos resultados dessa prática interativa onde os sujeitos poderão acompanhar os acontecimentos, imprevistos, manifestações observáveis, interpretar uma multiplicidade de significantes.

Utilizando o diálogo como princípio à avaliação se constituirá na troca de saberes que serão diagnosticados, criticados e reorientados por todo o grupo.

O processo de avaliação da aprendizagem compreende uma filosofia educacional, uma concepção teórico-metodológica, para identificar uma teoria de aprendizagem e uma metodologia de ensino, para verificar em que nível os objetivos e metas propostos pelo curso/aulas foram atingidos, para constatar progressos, fragilidades, dificuldades e reorientar o trabalho para as possíveis retomadas e avanços.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o docente a tomar as decisões necessárias sobre seu trabalho.

O processo avaliativo é constante, flexível, interativo, contextualizado e dialógico. Alguns aspectos relacionados ao processo educativo, como atitude do/a aluno, participação nas tarefas propostas, seu interesse, seu espírito crítico, sua autonomia intelectual e seus níveis de colaboração com os colegas, devem ser analisados e avaliados pelo professor ao utilizar parâmetros objetivos e subjetivos.

A avaliação formativa não exclui a dimensão quantitativa, a relação é dialética. Nessa direção, é importante acompanhar o nível de conhecimentos, as atitudes e o comportamento dos estudantes na fase inicial do processo, e em outras posteriormente, para identificar as mudanças que possam estar acontecendo, além de contribuir para ressignificar a prática docente, num processo de investigação na ação.

Nesse sentido, os procedimentos para se desenvolver essa avaliação buscam contemplar, de forma interconectada, as dimensões diagnóstica, formativa e somativa,

a saber: os conhecimentos prévios do aluno, seus níveis de compreensão, facilidades e dificuldades; a trajetória de cada aluno na apropriação dos conhecimentos necessários a sua própria aprendizagem; desenvolvimento da capacidade crítica, mediante exercícios de autoavaliação, da sua participação, conquistas e dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem; e reflexão do aluno para que este possa verificar o que pode ser feito para seu próprio crescimento e para o crescimento do grupo; participação nos debates, se argumentaram de forma consistente, se respeitaram a opinião dos demais colegas; os momentos que o professor expressou por escrito ou demonstrou numa situação concreta aquilo que foi aprendido.

Também deve ser considerada a sua produção, a fim de serem analisadas as atividades realizadas, das mais simples às mais complexas, através de trabalhos em grupos, demonstrações, pesquisas, relatos, exercícios, estudo de casos etc.; as vivências no ambiente virtual, através das várias interfaces disponíveis no mesmo, tais como: *chat*, fórum, portfólios, diário de bordo, Wiki, trabalho em grupo, etc. Atividades que proporcionem a interatividade que segundo *TORI*, percepção da capacidade, ou potencial, de interação propiciada por determinado sistema ou atividade.

Na Educação *online* é preciso criar dispositivos para se avaliar a aprendizagem, a partir do movimento da rede de conexões, visto que os sujeitos estão geograficamente dispersos, apesar de próximos, em potência, em decorrência das possibilidades das interfaces síncronas e assíncronas dos AVA.

A construção, a reflexão e a criatividade abrem caminho para a autoavaliação, pois assim trabalhando, o aluno está constantemente avaliando seu progresso, com o intuito de avançar sempre.

> *A autoavaliação é o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos*

> *da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. (VILLAS BOAS, 2004, p. 54)*

Para o Planejamento de cursos online obter um bom aproveitamento das possibilidades do Moodle, é necessário privilegiar dois pontos: a interatividade, permitindo ao cursista papel ativo na construção de seu aprendizado e o estudo dirigido para uma estruturação própria do conhecimento.

A verificação de aprendizado e os tipos de atividades avaliativas (fóruns, questionários etc.) utilizadas no Moodle são adequadas ao alcance dos objetivos propostos.

Através da autoavaliação, o aluno registra o seu desempenho ao longo do curso e isto constitui a melhor informação e motivação para a aprendizagem, pois provem do próprio aprendiz e ninguém melhor que ele próprio para saber onde mexer para corrigir ou para avançar.

2. RESULTADOS OBTIDOS COM OS INTERLOCUTORES

Após a análise dos resultados obtidos no questionário aplicado, foi possível perceber que a Avaliação da Aprendizagem de acordo com a visão da maioria dos participantes está bem definida como um instrumento que deve ser usada pelos professores como meio de identificação de aprendizagem efetivada. A avaliação da aprendizagem também é vista como um procedimento didático e pedagógico, necessário para avaliar a eficácia da ação educativa e que ajuda os alunos a solucionarem deficiências e assim avançarem no seu aprendizado. Alguns alunos mencionaram o antigo papel da avaliação da aprendizagem que era usada para medir conhecimento a respeito de um tema proferido. Hoje em dia, a intenção de usar a avaliação como processo tem crescido entre as instituições, mas ainda há emprego da visão de avaliação como algo ligado à números para medir. Como alguns alunos mencionaram a avaliação serve para medir e atribuir valor ao conhecimento adquirido.

Quanto à função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, as respostas variaram entre ser uma forma de diagnosticar o aprendizado, ser um momento de tomada de decisões e uma forma de avaliar e monitorar todo o

processo educacional. Esta última citação vai de acordo com o que já foi dito que a "Avaliação é um processo dentro do processo de Planejamento".

A avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores para este nível de ensino, ou seja, o mestrado, é considerada tradicional. Porém, é tradicional porque para este nível de ensino segundo alguns alunos, faz focar na leitura e escrita, em suma, na pesquisa. Se analisarmos o ambiente virtual Moodle do curso, veremos que a avaliação da aprendizagem é feita através da resenha e do artigo. Instrumentos estes que não proporcionam interatividade e muito menos interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. São instrumentos nos quais os participantes trabalham individualmente e isolados sem nenhuma troca social de construção de conhecimento, ou seja, ninguém escuta ou troca com o outro. Além da resenha e do artigo, o fórum que deveria ser um ambiente de trocas sociais para proporcionar o aprendizado, é simplesmente utilizado ("pouquíssimo utilizado") para solucionar problemas. E estas afirmações são confirmadas nas respostas dos alunos quando falam que os atuais instrumentos de avaliação são cansativos e não levam em consideração o conteúdo apreendido e a capacidade crítica dos participantes, mas a capacidade de produção acadêmica, das possibilidades de publicação, enfim do "*produtivismo acadêmico"*.

Na opinião da maioria, a avaliação da aprendizagem deveria ser mais coerente, precisa, ética e humana. Segundo os alunos, não se avalia nada ignorando os sujeitos constitutivos do processo educacional.

É preciso que todos os sujeitos estudantes e formadores se envolvam nesse processo, "pois todos são aprendentes e assumem papéis específicos e complementares" (SANTOS, 2006, p. 316).

"A gente aprende ensinando e ensina aprendendo."
(frase de um aluno participante)

Segundo os alunos, a avaliação da aprendizagem deve analisar e valorizar as peculiaridades de cada discente, assim como a cultura que traz. Nesse nível de ensino, o diálogo de ideias seria muito instrutivo.

Logo, a gestão do curso deve ser democrática com um Planejamento participativo que envolva as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração e

com presença constante na execução e avaliação, não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que os envolve como grupo, visando o desenvolvimento individual e comunitário.

> *A autoavaliação é o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele novos objetivos podem emergir. (VILLAS BOAS, 2004, p. 54)*

Para se obter participação efetiva, a comunicação é elemento essencial no processo de troca de vivências, experiências, interações entre os participantes. Segundo VYGOTSKY (1998), é nas interações sociais que construímos o nosso conhecimento e aprendizagem.

Logo, pensa-se num Planejamento como processo grupal e participativo que considere as pessoas com seus valores, sentimentos, situações e interações de ordem sócio-econômico-político-cultural e as considere como seres reflexivos e críticos.

O planejamento educacional de um curso na modalidade EAD assim com um curso presencial deve partir da necessidade do grupo e ser concebido como uma estratégia e não somente como um programa.

A avaliação deve levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno, seus níveis de compreensão, facilidades e dificuldades; a trajetória de cada aluno na apropriação dos conhecimentos necessários a sua própria aprendizagem; desenvolvimento da capacidade crítica, mediante exercícios de autoavaliação, da sua participação, conquistas e dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem; e reflexão do aluno para que este possa verificar o que pode ser feito para seu próprio crescimento e para o crescimento do grupo.

Utilizando o diálogo como princípio à avaliação se constituirá na troca de saberes que serão diagnosticados, criticados e reorientados por todo o grupo.

O processo avaliativo é constante, flexível, interativo, contextualizado e dialógico. Alguns aspectos relacionados ao processo educativo, como atitude do/a aluno, participação nas tarefas propostas, seu interesse, seu espírito crítico, sua autonomia intelectual e seus níveis de colaboração com os colegas, devem ser analisados e avaliados pelo professor ao utilizar parâmetros objetivos e subjetivos.

Para o Planejamento de cursos online obter um bom aproveitamento das possibilidades do Moodle, é necessário privilegiar dois pontos: a interatividade, permitindo ao cursista papel ativo na construção de seu aprendizado e o estudo dirigido para uma estruturação própria do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados coletados, podemos agora responder a pergunta inicial deste trabalho: Será que o que os alunos desejam como avaliação de aprendizagem está de acordo com o que está sendo disponibilizado no ambiente Moodle?

Concluímos com os dados que a avaliação da aprendizagem que os alunos desejam não está de acordo com o que está sendo disponibilizado no ambiente virtual Moodle do curso. Pois, consiste em uma avaliação de aprendizado que não proporciona a interatividade e muito menos a interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. É uma avaliação passiva, isolada, individual e sem trocas sociais.

Então porque não disponibilizar instrumentos de avaliação que levem em consideração a colaboração, a motivação e a interatividade e consequentemente a interação entre os participantes?

Instrumentos de avaliação como o *chat*, fórum, portfólios, diário de bordo, Wiki, trabalho em grupo e outros seriam de grande valia para proporcionar a construção eficaz de um processo de aprendizagem. Tornando assim um ambiente virtual de aprendizado mais motivante e colaborativo no qual a sua equipe seja

interdisciplinar e desempenhe a sua gestão democrática tendo como base a comunicação.

A construção, a reflexão e a criatividade abrem caminho para a autoavaliação, pois assim trabalhando, o aluno está constantemente avaliando seu progresso, com o intuito de avançar sempre.

> *A autoavaliação é o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da*
>
> *aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. (VILLAS BOAS, 2004, p. 54)*

Através da autoavaliação, o aluno registra o seu desempenho ao longo do curso e isto constitui a melhor informação e motivação para a aprendizagem, pois provem do próprio aprendiz e ninguém melhor que ele próprio para saber onde mexer para corrigir ou para avançar. Além disso, esta reflexão sobre a real aprendizagem do aluno, o faz sentir parte responsável da construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo. Editora Atlas S/A, 1999.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO Texto extraído do Caderno 4 da Coleção Gestão e avaliação da escola pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]. Gestão e avaliação da educação escolar. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores;

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR. 2005, p.17-22. 42 p. - (Gestão e avaliação da escola pública).

AVALIAÇÃO: O PROCESSO E O PRODUTO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Elaboração Ignez Pinto Navarro et al. Brasília : MEC/SEB, 2004, p. 38-40 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte VII e VIII).

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A AVALIAÇÃO DA ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO. Texto extraído do Caderno 4 da Coleção Gestão e avaliação da escola pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]. Gestão e avaliação da educação escolar. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005, p.32-38.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliacao_institucional_da_escola. Olhar de professor, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010. Disponível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor

CRUZ, Bruna Cardoso. PLANJAMENTO E O TRABALHO DOCENTE (onde está a citação de Gil 2006). IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino-2011.

CARNEIRO, Danielli Veiga. UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PARA CRIAÇÃO DE SALAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) – MOODLE, Vitória, 2010.

DALMÁS, Angelo. Planejamento Participativo na Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 6. ed. Edição: Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Cortez, 1997

FERNANDES, José Henrique Cossi. AVALIAÇÃO DO CURSO A DISTÂNCIA CONSTRUA SUA SALA DE AULA EM MOODLE. Maio/2010.

FERNANDES, José Henrique Cossi. Avaliação curso distância sala moodle, 2010. GANZELI, Pedro. O PROCESSO DE PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO DA UNIDADE ESCOLAR, 2001. http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/gestao.html

GHEDIN, Evandro. GONZAGA, Amarildo Menezes. Introdução à Pesquisa em Educação. Manaus. UEA, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. Iniciação à Pesquisa Cientifica. 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

GONZAGA, Amarildo Menezes. Contribuições para Produções Cientificas. Manaus. Editora BK, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do Ensino Superior, - 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1997.

GARCIA, M. Manuela Alves. A Didática no Ensino Superior. Campinas/SP: Papirus, 1994.

LAGUARDIA, Josué. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007.

LEITE, Cristiane Luiza Köb. A aprendizagem colaborativa na EaD on-line, 2005. LUCK, Heloísa. Gestão Educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. Epistemo logia da Complexidade. In: Do ra Fri ed Schinit man. Porto Alegre, Arte Médicas, 1998, pp. 274-286.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar e reforma, reformar o pensamento. RJ, Bertrand Brasil, 2000.

_____. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MEIER, Marcos. Mediação da Aprendizagem. Curitiba: Grafiven, 2007.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces di gitais. In: SANTOS, Edméa e ALVES, Lynn. Práticas pedagógicas e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, Edméa. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático em educação online. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 103-119 jul. / out. 2012

SANTOS, Edméa. Projeto Pedagógico X Desenho Educacional., 2014.

SANTOS, Edméa. Conceitos evolução e aplicabilidade do Desenho Educacional, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico, São Paulo. Cortez, 2002.

SILVA_Marcelo_Soares_Pereira_da._O_gestor_escolar_frente_o_desafio_da_partici pacao_no_planejamento_do_trabalho_escolar_dimensoes_e_significados.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃOEste texto reproduz parcialmente a palestra realizada pela autora no Seminário "O ensino municipal e a educação brasileira", promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 04/08/1999. O texto foi adaptado para este curso.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Da_avaliacao_da_aprendizagem_a_avaliacao_institucional. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUZA_Sandra_Z._L._de_OLIVEIRA._Romualdo._Politicas_de_avaliacao_da_educ acao_e_quase_mercado_no_Brasil Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003 873 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP.O_sentido_de_qualidade_na_educacao. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Conselho Escolar e a aprendiz ge na escol . Elaboraç o gnez Pin o Navar o et al. Brasíli EC/SEB, 2004 p 31-35 Programa N ciona de F rtaleci en o d s Consel o Escolar s, ca er o 2 , arte V). exto ada ta o para este cuso.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. A_gestao_escolar_e_a_avaliacao_instucional. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

vivitek
Vivid Color, Vivid Life
II INTERFOR
VII ENFORSUP
PALMAS-TO|2017
II INTERFOR
VII ENFORSUP

ESCOLA PÚBLICA E POBREZA
NO BRASIL:
A ampliação para menos
PALMAS-TO | 2017
II INTERFOR
VII ENFORSUP

Capes/DRI – Cooperação Internacional
II INTERFOR
VII ENFORSUP
PALMAS-TO | 2017
II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
VII ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

II INTERFOR
VII ENFORSUP

II INTERFOR
VII ENFORSUP
ESTADO DO TOCANTINS
anpae
UnB

II INTERFOR
VII ENFORSUP
II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
GOVERNO DO TOCANTINS
UnB

II INTERFOR
VII ENFORSUP
II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

II INTERFOR
VII ENFORSUP
II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
VII ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)

ENFORSUP
NCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO
ENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
RMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCUI
SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e
Centro-Oeste sobre Docência na
Educação Básica e Superior (Rides)
PPPGE
PPGE
anped
FAPTO
UFT
UnB

II INTERFOR
VII ENFORSUP
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
anpae
anped
FAPTO
ANFOPE
UnB

INTERFOR

Participação ativa de professores e estudantes intensifica a troca de saberes

Por Patrícia Paiva | Supervisão: Samuel Lima | Publicado: Quinta, 14 de Setembro de 2017, 17h14 | Última atualização em Quinta, 14 de Setembro de 2017, 18h15

O II Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior (Interfor) segue com sua programação e a participação ativa de professores e alunos de graduações. Nesta quinta-feira (14) sete salas dos blocos A e C da UFT do câmpus Palmas abarcando centenas de alunos debatendo e apresentando trabalhos sobre três eixos: formação docente e políticas públicas, currículo e formação de professores e práticas pedagógicas.

O estudante de doutorado da UNB, Daniel Cantanhede, apresentou sua pesquisa sobre a o currículo de formação de professores de Educação Física da Universidade de Brasília. Para ele, a troca de saberes que o evento proporciona é muito rica. "Cada sala proporciona várias experiências a partir de várias pesquisas e estudos. A partir do momento que você ouve e conhece outros trabalhos, isso permite que a gente saia somente do nosso olhar e amplie a nossa percepção a partir de estudos e experiência dos outros participantes"destaca.

Interfor

O Interfor nasceu da realização do sexto evento do Enforsup, em 2015. Coordenado pela Universidade de Brasília (UnB), a UFT participou do evento, levando uma caravana de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). O objetivo da criação do Interfor foi de possibilitar o aprofundamento das discussões entre pesquisadores e profissionais envolvidos com a Educação Básica e Superior sobre o papel do currículo e da avaliação na formação docente em instituições educativas. No mesmo ano, a UFT foi eleita representante da possibilitar o aprofundamento das discussões entre pesquisadores e profissionais envolvidos com a Educação Básica e Superior sobre o papel do currículo e da avaliação na formação docente em instituições educativas (RIDES) da região Norte.

Anais do II INTERFOR, VII ENFORSUP – Palmas, Tocantins, Brasil,
12 a 15 de setembro de 2017, UFT. ISBN: **978-85-5659-012-1**

PALMAS-TO
II INTERFOR
VII ENFORSUP
XII SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DO CÂMPUS DE PALMAS
II ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
VII ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
RTF DO PROJETO REDE DE FORMAÇÃO CONTINUADA UFT/FAPTO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
De 12 a 15/09/2017
Auditório CUICA
UFT - Palmas-TO
Carga Horária
40h
Público Alvo
Professores da Educação Superior e Básica, pesquisadores, estudantes da Educação, coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação.
Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides)
Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação PPPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE
anpae
anped
FAPTO
ANFOPE
UnB
UFT
CAPES